

Suárez, Gerardo Adrián

Posmodernidad - Educación - América Latina: una aproximación filosófica para sustentar el desafío educativo del presente cambio epocal

**Tesis para la obtención del título de posgrado de
Doctor en Ciencias de la Educación**

Directora: Schweizer, Luisa Margarita

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Posmodernidad - Educación - América Latina .

**Una aproximación filosófica para
sustentar el desafío educativo del
presente cambio epocal.**

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

Facultad de Filosofía y Humanidades

Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis Doctoral:

Posmodernidad - Educación - América Latina.

**Una aproximación filosófica para
sustentar el desafío educativo del
presente cambio epocal.**

Directora de Tesis: ***Prof. Dra. Luisa Margarita Schweizer.***

Tesista Doctorando: ***Prof. y Lic. Gerardo Adrián Suárez.***

Córdoba, Argentina. 1996

A Mónica, Magdalena y Juan Manuel, les dedico en particular este trabajo académico, ya que han sido ellos tres los que desde el compartir cotidiano, que sabe de renunciaciones, vivencias y sobre todo mucho amor, han generado una atmósfera de libertad y respeto por el otro, la cual me ha permitido concretar esta tesis.

ÍNDICES

INDICE SINTÉTICO

| | | |
|--|----|-----|
| INDICE ANALÍTICO | p. | 7 |
| INDICE PALABRAS | “ | 12 |
| AGRADECIMIENTOS | “ | 13 |
| PRÓLOGO | “ | 16 |
| INTRODUCCIÓN | “ | 24 |
| CAPITULO I: El debate Modernidad/Postmodernidad, una faceta del cambio epocal. | “ | 46 |
| CAPITULO II: El desafío educativo que plantea el horizonte postmoderno. | “ | 107 |
| CAPITULO III: Una respuesta posible al desafío educativo postmoderno. | “ | 212 |
| CONCLUSIONES | “ | 316 |
| APÉNDICES | “ | 333 |
| ANEXOS | “ | 346 |
| BIBLIOGRAFÍA | “ | 353 |

INDICE ANALÍTICO

| | | |
|--|----|----|
| Agradecimientos | p. | 13 |
| Prólogo: | “ | 16 |
| Introducción: | “ | 24 |
| 1. Estado del Arte | “ | 25 |
| 1.1. Referido al tema educación y postmodernidad en forma directa | “ | 26 |
| 1.2. Referido al tema educación y postmodernidad en forma indirecta a través del tratamiento de la problemática ética o moral. | “ | 33 |
| 2. Fundamentos | “ | 41 |
| 3. Interrogantes a develar | “ | 44 |
| Capítulo I: El debate Modernidad/Postmodernidad, una faceta del cambio epocal. | “ | 46 |
| 1. El esquema del TA/TE/TI | “ | 48 |
| 2. ¿En qué consiste el cambio epocal? | “ | 53 |
| 2.1. ¿Qué se entiende por modernidad? | “ | 54 |
| 2.2. ¿En qué consiste la crisis de la modernidad y cuáles son las lecturas fundamentales que de ella se hacen? | “ | 56 |
| 2.2.1.-La lectura antimodernista o premoderna | “ | 58 |
| 2.2.2.-La lectura transmoderna | “ | 60 |
| 2.2.3.-La lectura postmoderna | “ | 65 |
| 2.3.-¿Qué es la postmodernidad? | “ | 68 |
| 2.3.1. Fractura de los ideales (sujeto histórico-progreso como absoluto de la razón) que sirvieron de metarrelatos legitimadores a la sociedad occidental. Fragmento y pluralismo. | “ | 70 |
| 2.3.2. El fin de la historia, la cultura del presente. Relativismo y provisionalidad. | “ | 72 |
| 2.3.3. Recuperación de la vida cotidiana. Disolución del actor social.Narcicismo, | | |

| | | | |
|--------------|--|---|-----|
| | individualismo, hedonismo. | “ | 74 |
| 2.3.4. | El ocaso de la secularización, el renacer de lo sacro: una religiosidad "light", que algunos denominan neopaganismo conviviendo con un gran indiferentismo religioso.“ | | 76 |
| 3. | ¿Qué relación guarda el cambio epocal con Latinoamérica? | “ | 82 |
| 3.1. | La teología de la cultura | “ | 85 |
| 3.2. | La teoría de la modernización | “ | 90 |
| 3.3. | La teoría del hemiderno | “ | 95 |
| 3.4. | Latinoamérica postmoderna | “ | 100 |
| 3.5. | La tesis indigenista | “ | 101 |
| 3.6. | El integrismo católico | “ | 103 |
| 3.7. | El pensamiento neoconservador | “ | 104 |
| 4. | Unas palabras a maneras de cierre. | “ | 106 |
| Capítulo II: | | | |
| | El desafío educativo que plantea el horizonte postmoderno. | “ | 107 |
| 1. | La educación y el horizonte postmoderno: interrogantes, dudas, planteos. | “ | 108 |
| 2. | La escuela hoy, como un no-lugar. | “ | 115 |
| 2.1. | El desarraigo: enfermedad del hombre actual. | “ | 116 |
| 2.2. | La escuela como un no-lugar. Un análisis crítico y descriptivo que nos introduzca a la lectura del fenómeno. | “ | 118 |
| 2.3. | ¿Cómo son las relaciones en la escuela, vivida como un no-lugar? | “ | 127 |
| 2.4. | Propuesta parcial: un cambio que tienda a favorecer el arraigo; del no-lugar a la recuperación del ámbito escolar. | “ | 134 |
| 3. | Los ideales de la Ilustración vs. la performatividad posmoderna. 140 | “ | |
| 3.1. | La educación y los ideales de la Ilustración. | “ | 141 |
| 3.2. | Un giro en la legitimación. La performatividad avanza desde el nuevo status del saber. 146 | “ | |
| 3.3. | Propuesta parcial: el "nuevo fragmento". | “ | 153 |
| 4. | El ser docente y su rol en el marco del horizonte postmoderno. | | |

| | | |
|---|---|-----|
| Un proceso de resignificación que empieza a tomar forma. 164 | “ | |
| 4.1. El ser docente. 165 | “ | |
| 4.2. El rol docente. 170 | “ | |
| 4.2.1. La deformación del rol docente. | “ | 171 |
| 4.2.1.1.-El docente como <i>homo faber</i> . | “ | 171 |
| 4.2.1.2.-El docente como <i>homo aequalis</i> . | “ | 172 |
| 4.2.1.3.-El docente como <i>homo clausus</i> . | “ | 174 |
| 4.2.1.4.-El docente como <i>homo univocus</i> . | “ | 174 |
| 4.2.1.5.-El docente como <i>homo multiformis</i> . | “ | 176 |
| 4.2.1.6.-El docente como <i>homo ludicus</i> . | “ | 177 |
| 4.2.1.7.-El docente como <i>homo sapiens</i> . | “ | 178 |
| 4.2.1.8.-El docente como <i>homo pietosus</i> . | “ | 179 |
| 4.2.1.9.-el docente como <i>homo loquacissimus</i> . | “ | 181 |
| 4.2.2. Propuesta parcial: ¿es posible proporcionarla desde el rol docente? El docente, <i>homo artifex</i> , <i>homo mistagogós</i> y <i>homo providens</i> | “ | 182 |
| 4.2.2.1.-El docente, <i>homo artifex</i> . | “ | 182 |
| 4.2.2.2.-El docente, <i>homo mistagogós</i> . | “ | 184 |
| 4.2.2.3.-El docente, <i>homo providens</i> . | “ | 187 |
| 5. Los adolescentes y jóvenes frente a la encrucijada del cambio epocal. | “ | 191 |
| 5.1. La juventud y la crisis de los metarrelatos. 198 | “ | |
| 5.2. La juventud y la cultura del presente. 202 | “ | |
| 5.3. La juventud y la vida cotidiana. | “ | 205 |
| 5.4. La juventud y la religiosidad light. | “ | 209 |
| Capítulo 3: Una respuesta posible al desafío educativo postmoderno. | “ | 212 |
| 1. Unidad en la diversidad, una clave hermenéutica para penetrar en el horizonte postmoderno. | “ | 213 |
| 1.1. "El nuevo fragmento", hito en nuestra clave hermenéutica. | “ | 214 |
| 1.2. Visión holística del mundo vs. | | |

| | | | |
|----------|---|---|-----|
| | un camino hacia la unidad. | “ | 218 |
| 1.3. | El consenso producto del pluralismo vs. la unidad fruto de la aceptación de la diversidad. | “ | 226 |
| 2. | La clave hermenéutica y el proceso de personalización. | “ | 235 |
| 3. | El telos axiológico. Fundamentación. 238 | “ | |
| 3.1. | ¿Por qué es necesario retomar el tema de los valores en el horizonte postmoderno? 239 | “ | |
| 3.2. | Pero ¿no corremos el riesgo de enmarañarnos en una discusión -la axiológica- que puede tornarse estéril al momento de tener que clarificar una salida? 243 | “ | |
| 3.3. | ¿Cómo lograr un acuerdo sobre los valores, es decir sobre los principios filosóficos que nuestra clave prioriza y cómo llegar a asumirlos? | “ | 245 |
| 4. | La trilogía axiológica. 252 | “ | |
| 4.1. | El amor. | “ | 254 |
| 4.1.2. | ¿Qué entendemos por amor? 255 | “ | |
| 4.1.3. | ¿Qué relación guarda el amor con la educación? | “ | 265 |
| 4.2. | La otredad. | “ | 270 |
| 4.2.1. | ¿Qué entendemos por otredad? | “ | 276 |
| 4.2.1.1. | -El pensamiento de Martín Buber y sus interlocutores | “ | 278 |
| 4.2.1.2. | -Génesis de la filosofía del diálogo y la otredad | “ | 280 |
| 4.2.1.3. | -Pilares de la filosofía buberiana | “ | 284 |
| 4.2.1.4. | -Su concepción teleológica | “ | 288 |
| 4.2.1.5. | -Su mirada antropológica | “ | 289 |
| 4.2.2. | ¿Qué relación guarda la otredad con la educación? 293 | “ | |
| 4.3. | El diálogo. | “ | 298 |
| 4.3.1. | ¿Qué entendemos por diálogo? 302 | “ | |
| 4.3.2. | ¿Qué relación guarda el diálogo con la educación? 311 | “ | |

| | | |
|---|---|-----|
| Conclusiones: | “ | 316 |
| Apéndice I: Antecedentes personales | “ | 333 |
| Apéndice II: La ética en el horizonte postmoderno | “ | 340 |
| 1. El debate ético, propio de la modernidad. | “ | 341 |
| 2. El fin de la ética: la reducción del espacio y del tiempo. | “ | 343 |
| Anexos | | |
| Anexo I: | “ | 346 |
| Anexo II: | “ | 348 |
| Anexo III | “ | 351 |
| Bibliografía: | “ | 353 |
| 1. Fuentes | “ | 354 |
| 2. Literatura crítica | “ | 364 |
| 3. Revistas Especializadas | “ | 372 |
| 4. Ponencias | “ | 382 |
| 5. Trabajos sin editar | “ | 383 |
| 6. Artículos Periodísticos | “ | 384 |
| 7. Diccionarios y Enciclopedias | “ | 388 |
| 8. Novelas y Ensayos | “ | 389 |

INDICE DE PALABRAS CLAVES:

| | | |
|--------------------------------|-------------------------|-------------|
| Cambio epocal: | definición en p. | 17 |
| Clave hermenéutica | “ “ | 18 |
| <i>Grund</i> | “ “ | 18 |
| Heterotopía | “ “ | 131 |
| Horizonte Postmoderno | “ “ | 47 |
| No-lugar 115 | “ pp. | 110, |
| Nuevo Fragmento | “ p. | 152 |
| Paralogía 151 | “ pp. | 150, |
| Performatividad | “ “ | 147 |
| Reencantamiento | “ “ | 18 |
| <i>Télos</i> axiológico | “ “ | 19 |

AGRADECIMIENTOS

Quisiera al presentar esta tesis expresar mi más sincero agradecimiento a una serie de personas e instituciones que contribuyeron, durante estos tres largos años -tanto por su apoyo afectivo como por su aporte académico y económico- a este trabajo doctoral.

En primer lugar a mi madre que siempre me alentó y permanentemente escucho mis ideas y mi discurrir intelectual. A ella que me mostró con su actuar cómo se puede hacer una profunda experiencia de amor y de relación con el otro a partir del estar juntos y vivir la unidad.

A mi esposa Mónica y a mis hijos Magdalena y Juan Manuel, ya que han sido ellos tres los que desde el compartir cotidiano, que sabe de renunciaciones, vivencias y sobre todo de mucho amor, han generado una atmósfera de libertad y respeto por el otro, la cual me ha permitido concretar esta tesis.

A la Sra. Andrea Peroni, por haberme notificado de la existencia de este Programa de Doctorado y haberme alentado a postularme.

A la Universidad Católica de Córdoba, y en especial a su Facultad de Filosofía y Humanidades en la persona concreta de su ex-decana la Dra. Luisa Margarita Schweizer -que es también mi Directora de tesis- y de los miembros del Consejo Académico al momento de mi admisión, por haber realizado un voto de confianza sobre el trabajo que pretendía llevar a cabo, lo que se tradujo en el sostenimiento económico de mi persona y de mi grupo familiar y en

el asesoramiento y consejo permanente en materia de investigación educativa.

A los miembros del Movimiento de los Focolares, por allanarme el camino, en el estudio del carisma que encarna su fundadora Chiara Lubich y a su vez permitirme hacer junto a ellos una multiplicidad de experiencias profundas de unidad en la diversidad, que me condujeron a ver plasmados en la realidad cotidiana, muchos de los elementos que teóricamente abordo en esta tesis.

A la Asociación Dante Alighieri de Villa Carlos Paz, quienes confiaron en mi esposa y en mí y nos entregaron la posibilidad de diseñar y conducir un Proyecto Pedagógico que permita plasmar en la praxis de una escuela secundaria, muchos de los principios sustentados en esta tesis, como ser el de generar un ámbito en donde los alumnos y profesores que a ella asisten puedan identificarse con la institución, establecer relaciones que superen el mero formalismo y sentirse partícipes en la construcción de una historia común.

A la Biblioteca Popular José H. Porto, de la localidad de Villa Carlos Paz, a su presidente y en especial a sus bibliotecarias, por el asesoramiento, paciencia, apoyo y cobijamiento que tuvieron para conmigo a lo largo de largas horas de lectura y estudio, en sus salas y entre su valiosísimo material bibliográfico.

A la Srta. Rita Arroyo, no sólo por el valioso aporte realizado en lo que hace al tipeo y formato final de esta tesis sino también

por su excelente calidad como persona, la cual he ido descubriendo y conociendo en estos años.

A la Prof. María del Valle Guadalupe González por la corrección de estilo que generosamente realizó de los borradores de este trabajo.

Al Sr. Daniel Damonte y al Analista de Sistemas Germán Buffa, por el apoyo y asesoramiento brindado en materia de informática.

Al Prof. Roberto Donoso y al Dr. Enrique Bambozzi, ambos amigos y compañeros del Doctorado, por las conversaciones tenidas a lo largo de estos tres años, tanto en lo relativo a este trabajo académico, como a algo mucho más importante como es la vida de cada uno de nosotros.

A todos los nombrados, nuevamente les reitero mi más sincero agradecimiento. Sin la solidaria contribución de cada uno de ellos, estoy seguro que no hubiese podido finalizar esta tarea.

PRÓLOGO

Esta tesis doctoral busca analizar el fenómeno que se ha ido produciendo a nivel social con el correr de la últimas dos décadas -y que es vivido como un cierto cambio epocal¹- el cual, desde la producción de los cientistas sociales , ha sido bautizado con el nombre de: posmodernidad².

Analizar la totalidad de un cambio epocal, que estimamos de dimensiones planetarias, rebasa los límites de cualquier investigación. No es nuestro objetivo pues, intentarlo. Además si lo hiciéramos, estaríamos no sólo iniciando una tarea sin propósito y sin final, sino que a su vez, marcharíamos contra la producción intelectual reciente, la cual se aleja cada día más de las sumas y los tratados, sumergiéndose en los mares de las citas, los *papers* y las ponencias.

Es así que nuestra intención y esfuerzo, se circunscribe a enfocar esta posmodernidad desde la óptica educativa y desde un contexto que es el latinoamericano, esbozando lineamientos filosóficos que funcionen a manera de respuesta al desafío que la posmodernidad, nos presenta en el contexto señalado.

Partimos de la hipótesis que estamos transitando un cambio epocal denominado por nosotros horizonte postmoderno³. Este se nos ofrece como fragmentado,

1.-Utilizamos la expresión "epocal" -un neologismo- como sinónimo de la proposición: "formar o hacer época". Esta frase se usa para denotar que un hecho o suceso dejará larga memoria, o que por su importancia será el principio de una época. En este caso el quiebre de la modernidad y el surgimiento de ciertas manifestaciones que muchos califican como postmodernas serían el indicio del despertar de una nueva época, para la historia de la humanidad.

2.-Es importante aclarar en primer lugar que al tomar este término como etiqueta del pensar de los cientistas sociales, lo hacemos como una excusa para poder dar un nombre a este presente que transitamos. No significa de manera alguna que la mayoría de los cientistas sociales y menos que el común de la gente utilicen este término o estén de acuerdo con él. Esto nos ha llevado a crear un neologismo para referirnos al cambio, el cual presentaremos más adelante.

Sin lugar a dudas se torna sumamente difícil la tarea, a la hora de definir a este cambio epocal, lo que hace que todavía hoy no esté zanjada la disputa sobre su existencia. Sin embargo, es importantísimo, diríamos vital, ocuparse de esclarecer científicamente qué rumbo toma el cambio que se está produciendo y que impacta de lleno al ser humano en todas las dimensiones de su vida.

3.-Neologismo con el que hemos nombrado el actual cambio epocal. Su origen y justificación figura en el Cap. 1.

contribuyendo a incrementar el caos social y conduciendo a que los individuos asuman una postura nihilista.

Nuestra propuesta ha buscado construir un corpus filosófico educativo que recupere la unidad perdida -a partir de la crisis de la modernidad- y que se vio acentuada en este horizonte postmoderno.

Esta unidad -con el propósito de superar la tentación neointegrista- debe darse en la diversidad; he aquí, nuestra clave hermenéutica a partir de los materiales que nos aporta el propio horizonte postmoderno⁴ y respetando por cierto en todo lo posible, la realidad del contexto latinoamericano.

Esto nos llevó a generar un proceso de reencantamiento⁵ de lo educativo⁶, el cual busca por una parte reconstruir la ontología en crisis, -echar la bases, el *Grund*⁷-,

⁴.-La clave hermenéutica que hemos diseñado se sustenta y construye a partir de los elementos que podemos rescatar de este horizonte postmoderno. En esta línea de pensamiento y en lo que concierne especialmente al campo de la interrelación dialéctica entre teoría y praxis educativa, recomendamos ver. Cf. Winfried Böhm. "San Agustín y el problema de la Educación Cristiana en los umbrales del tercer milenio", (ponencia presentada en Córdoba/Argentina el 15-06-95), (mimeo).

⁵.-Quisiéramos clarificar etimológicamente este término, ya que en la próxima cita nos referiremos a él en su dimensión semántica. Para llevar a cabo esta tarea debemos ir al verbo raíz: encantamiento. Este término deriva "...del latín *incantare*, de *in*: en, y *cantare*: cantar; vale decir 'encandilar, fascinar, hechizar' por medio de cantos y de fórmulas mágicas. En sentido figurado es 'maravillar, embelesar'." Cf. Fernando Corripio. *Diccionario Etimológico Abreviado*. España, Ed. Bruguera, 1º ed. 1974, p. 101.

Pensamos que este sentido figurado, que se menciona al final de la definición, es el que atañe al uso que hacemos de este término. Más si pensamos que el prefijo *re* que precede a *incantare*, y determina nuestro vocablo: reencantamiento, tiene varias acepciones, pero para el caso que nos toca, podemos escoger aquella que lo traduce como: "la vuelta al primer estado".

Buscamos así una salida al proceso de desencantamiento: (desilusión, desengaño); que hoy vive la educación, llevando a cabo un recorrido -reencantamiento- que nos conduzca nuevamente al estado de encantamiento inicial.

¿Qué significa en educación un regreso, una vuelta a los orígenes del fenómeno educativo? No es otra cosa, que poner el acento en la relación intersubjetiva entre quienes conforman la comunidad educativa. Desde donde, a través de un actuar coherente, de un diálogo fecundo y de una actitud abierta de amor hacia el otro, se consiga recuperar cierto estado de asombro, de suspenso, propio de quien se encuentra frente a algo que considera maravilloso, -el descubrirse persona y asumir al otro como tal- y que se transformará sin temor a equivocarnos, en la base de cualquier tipo de relación pedagógica fecunda.

⁶.-Gran parte de los perjuicios causados por la crisis de la modernidad al área educativa, pueden resumirse en un haber develado totalmente la naturaleza intrínseca de dicho proceso.

Esto trajo aparejado un desencantamiento del educar. De la mano de este estado de desilusión, vinieron la pérdida del sentido y el vacío escolar del que hablamos antes y que profundizaremos a lo largo de la tesis.

Por esta razón, nos sentimos movidos a iniciar un proceso de reencantamiento educativo, buscando refloatar el deseo, de educar y educarse-, el espacio -el ámbito de la escuela-, la relación, etc...

para un ser humano castigado por el imperio de lo efímero y el reinado del pensamiento débil⁸. Para lograrlo hemos puesto el acento en tres pilares: la identidad, la palabra y la historicidad.

Este proceso de ontologización se constituye y encuentra en tensión creadora con un *télos*⁹ axiológico que dado el marco de la unidad en la diversidad, no es utópico sino heterotópico y está formado por tres principios valóricos: el amor, la otredad y el diálogo.

Llegados a este punto en la reflexión podemos plasmar en interrogantes concretos nuestra hipótesis de trabajo de la siguiente manera:

desde un nihilismo postmoderno positivo, que lleva en germen una posibilidad de liberación. De esta cultura donde reina el escepticismo, "...donde no hay cosas, ni personas, ni fronteras, ni saberes, ni creencias, ni motivos para vivir/morir." Cf. Jorge Glusberg. Moderno/Postmoderno. De Nietzsche al Arte Global. Bs.As. Emecé Editores. 1993. p.157.

¿Nihilismo positivo? Suena contradictorio. Consiste en ver la existencia desfundamentada, como chance. Es el nihilismo como valor, como ocasión para elegir y dar valor a las cosas. Acaso este proporcione una alternativa para "...un reencantamiento del mundo y de la vida en cuya inagotabilidad centellea el misterio de lo último." Cf. José María Mardones. Postmodernidad y Cristianismo. El desafío del fragmento. Santander. Ed. Sal Terrae. 1988. p. 86.

7.-Este vocablo alemán se puede traducir al castellano como fundamento, motivo o razón.

La causa, en el sentido de razón de ser....Desde este punto de vista, toda la actividad filosófica consiste en la determinación del Fundamento (*ratio*, *Grund*), entendiéndose por Fundamento 'la razón por la cual algo es o acaece'...En otros términos, el Fundamento es para la existencia humana el radicarse en el mundo, por el cual las posibilidades proyectadas son limitadas y ordenadas por el mundo mismo....Se puede decir, por lo tanto, que en el uso moderno la palabra tiene un significado no diferente al de *condición*." Cf. Nicola Abbagnano. Diccionario de Filosofía. México, FCE, 1º ed. en ital.1961, 11º reimp. cast.1994. voz: fundamento. pp. 578-580.

"...el ser como *Grund*, como fundamento que asegura la razón y del cual la razón se asegura". Cf. Gianni Vattimo. El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna. Barcelona. Gedisa. 1986. p.40.

8.-"Pensiero debole: Expresión echada a rodar por la posmodernidad para mentar el carácter tentativo y poco asertivo de cualesquiera afirmaciones sobre el ser". Cf. Carlos Díaz. Nihilismo y estética. (Filosofía de fin de milenio). Madrid, Ed. Cincel, 1º reimp. agosto de 1988. p. 178.

9.-"2) cumplimiento o perfección, en el sentido frecuente de la palabra griega *télos*. En este sentido, se dice 'llegada al Fin' o 'llegada a buen Fin' de una cosa que ha sido llevada a cumplimiento". Cf. Nicola Abbagnano. Diccionario de Filosofía. México, FCE, 1º ed. en ital.1961, 11º reimp. cast.1994. p. 556, voz: fin.

¿Inmersos en este hoy postmoderno, como bisagra en el cambio de época, es posible lograr un reencantamiento de la institución escolar, partiendo de presupuestos axiológicos?

Esta hipótesis de trabajo se acompaña con estas sub-hipótesis:

a.-¿Serán permeables las instituciones educativas de fines de este milenio a procesos de reencantamiento?

b.-¿Puede ser gravitacional lo axiológico en el marco escolar? ¿Debe estar acompañado por otros elementos?

c.-¿Qué desafíos renovadores plantea esta visión teleológica? ¿Es posible incorporar una visión hermenéutica a este proceso, capaz de aportar a la educación?

Planteada así la hipótesis y la forma de resolución de la problemática, podemos preguntarnos el por qué de este recorte del problema como así también las partes que componen el trabajo.

Son varios los motivos. En primer lugar, deseamos saldar con esta tesis doctoral una deuda intelectual que tenemos desde nuestra Maestría en Ciencias Sociales, con especialización en Sociología de la Religión, llevada a cabo en Santiago de Chile en el Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales (ILADES), perteneciente a la Compañía de Jesús, en convenio con la Universidad Gregoriana de Roma.

En aquella tesis de Maestría¹⁰, abordamos este tema -era nuestro primer contacto con él- desde una mirada mucho más global como es la reflexión teológica y desde una perspectiva que tenía más que ver con el llamado primer mundo que con la realidad de nuestro continente. Ambos aspectos fueron observaciones que se nos

¹⁰.-Cf.Gerardo Adrián Suárez. El Cristianismo frente al desafío de la postmodernidad. El Ideal de Unidad, una hermenéutica trinitaria, como respuesta creadora a esta problemática. Santiago, Chile, ILADES, (mimeo) Tesis de Maestría, enero de 1992.

hicieron al momento de la defensa. Observaciones que íbamos constatando a lo largo del trabajo pero que fueron insalvables en aquella oportunidad¹¹.

Por ese motivo, es nuestra intención corregir esta debilidad académica, leyendo el cambio epocal -posmodernidad- pero desde una mediación social concreta como es la educación y al mismo tiempo, haciendo un esfuerzo de reflexión para ubicar esta lectura en el contexto latinoamericano.

En segundo lugar, el encuadre de la temática de esta investigación obedece a que la educación y el tema del saber propiamente, fueron los inicios de la reflexión sobre la postmodernidad para uno de los teóricos más famosos de este pensamiento, quien además con el título de su libro contribuyó a crear este neologismo. Nos referimos a Jean-François Lyotard y su libro: "La condición posmoderna. Informe sobre el saber".(1979)¹².

Sin embargo, pese a que los inicios fueron en esta línea de reflexión, luego la teorización en torno a la posmodernidad se centró en otras disciplinas y temáticas. Esto ha llevado a que sea casi inexistente la producción bibliográfica precisa en torno a educación y posmodernidad.

Por lo tanto, hay un vacío en el ámbito concreto de ese conocimiento que debe ser salvado y nada mejor, que esta tesis contribuya a dicho fin.

¹¹.-La perspectiva teológica para enfocar el fenómeno, respondía a una necesidad vital e intelectual a la vez. Necesitábamos poder situarnos humanamente frente al desafío del cambio epocal, más allá de nuestra especialidad profesional. El leer la realidad desde el primer mundo obedecía en este caso a que la posmodernidad, es un constructo, que fue leído y vivido en primera instancia en aquellos países. Europa y EEUU son su cuna. De allí proceden la mayor parte de los autores que escriben sobre el tema. Así también los cambios culturales que caracterizaron la posmodernidad desde un comienzo, se vieron referidos a sociedades altamente industrializadas y de gran consumo. Nada de eso se veía hasta hace unos años en la mayoría de los países de Latinoamérica. Es más aún, hoy tampoco resulta muy fácil encontrarse con estos indicadores materiales, aunque muchos ya hablen de posmodernidad. Valga como ejemplo el que en las Conclusiones de la IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Santo Domingo, Octubre 12-28 de 1992, los Obispos hayan mencionado en el debate cultural de Latinoamérica al florecimiento de un período posmoderno. Cf.Nº 252-254.

¹².-Cf.Jean-François Lyotard. La condición posmoderna. Informe sobre el saber. Madrid. Ed.Cátedra-Teorema. 3º ed. 1987.

La última motivación parte de constatar que América Latina se debate hoy en una profunda crisis de sentido e identidad, -ya de larga data- que ,sin embargo, en estos tiempos se ve agravada por los cambios estructurales que se están haciendo en materia económico-social.

Vemos una coincidencia en la mayoría de los estudiosos, como también en los organismos internacionales y no gubernamentales (ONGs) abocados al trabajo en la región, que la educación será una de las claves para esbozar un camino de salida.

No obstante es importante no perder de vista que no se potencia la posibilidad de crecimiento que ofrece toda crisis, si no se sale de ella fortalecido en identidad. Por ello insistimos en que no es cuestión de buscar respuestas a partir de aplicar recetas educativas.

Nuestra intención por lo tanto, es construir una salida a la crisis, que contemple lo educativo, pero a partir de una base filosófica, la cual se haga cargo en gran medida, de la demanda -consciente o no- del hombre latinoamericano por el sentido y la identidad, puestos en jaque hoy más que nunca por esta metamorfosis cultural llamada: posmodernidad.

Para ir dando cierre a este prólogo queremos expresar cómo hemos delimitado el tratamiento de nuestro objeto de análisis¹³. En primer lugar, haremos hincapié en el actual cambio epocal y el debate ideológico interno que subyace en el mismo, tópicos desarrollados en el Capítulo uno.

En segundo término, observamos los desafíos que presenta el horizonte postmoderno a la educación actual y en especial a la juventud, lo que ha conducido a plantear una crisis de legitimidad de los actores involucrados en el fenómeno educativo y de la institución escolar en sí. Estos temas se deslizarán en parte del Capítulo uno y todo el Capítulo dos.

¹³.-Para ayuda del lector y clarificación en la lectura, además del índice convencional, hemos incorporado al trabajo otro índice de palabras claves.

Por último, a lo largo del Capítulo tres y las Conclusiones, analizamos y proponemos una respuesta filosófica global, tanto para esta crisis como para el desafío educativo que hemos planteado y examinado en detalle. Esto significa que no son principios filosóficos aislados sino que forman un *corpus* integral centrado en nuestra clave hermenéutica: "unidad en la diversidad", en el marco filosófico del personalismo y la filosofía de la otredad y el diálogo.

Tanto los desafíos como las respuestas estarán situadas en el contexto Latinoamericano, sin olvidar que somos parte de una cultura planetaria, y que nuestra identidad y sentido de pertenencia se recupera a partir de no negar lo otro, sino de reconocerlo y asumirlo.

INTRODUCCIÓN

1. Estado del Arte:¹⁴

Haremos mención en este apartado de la introducción, al estado del arte en relación al tema postmodernidad y educación¹⁵:

Hemos clasificado para un mejor análisis, los antecedentes bibliográficos, en dos categorías:

- * los referidos al tema educación y postmodernidad en forma directa.
- * los referidos al tema educación y postmodernidad en forma

¹⁴.-También llamado "estado de la cuestión".

"...quien emprende la elaboración de una monografía debe estar al tanto del 'estado de la cuestión'. ¿Qué significa esto? Que se inicia un proceso en dos dimensiones. Por un lado, debe conocer los trabajos realizados sobre le tema concreto de su monografía. Por el otro. debe tratar de conseguir las obras síntesis dedicadas a los grandes temas que enmarcan la problemática elegida". Cf. Jean-Pierre Fragnière. Así se escribe una monografía. Bs. As., FCE, 1 ed. 1996, orig. francés, 1986, pp. 91-92.

¹⁵.-Este Estado del Arte, es un cuerpo orgánicamente vivo, lo e se puede corroborar en la pág. 353 y ss, y en el Apéndice I. Las razones de esta vivacidad o movilidad son varias y las detallamos a continuación:

- 1 .-Ha sido construido por un hombre contemporáneo *in situ* del proceso de cambio epocal, ergo está nutrido de las ideas y observaciones que ese mismo proceso le provee.
- 2 .-Esto ha llevado al autor a tener la mirada y el oído muy despierto, para recoger toda la información posible de rescatar sobre el tema que le ocupa.
- 3 .-Esto significa que no solo él puede ir repasando lo que se reflexiona al respecto sino que también se entiende esta tarea como una oferta o contribución a todos aquellos interesados en la temática. Acompañando así la vida, y agregándole a cada momento nuevas reflexiones sobre esta relación entre posmodernidad y educación.
- 4 .-Todo lo dicho y realizado, permite efectuar un análisis crítico de la información para posteriormente seleccionarla, jerarquizarla y utilizarla, para incorporarla al pensamiento o desecharla.

Toda esta información muy pacientemente reunida se ofrece, ya sea en este Estado del Arte, ya desde la Bibliografía, como fuentes, literatura crítica, *papers* en revistas especializadas o artículos periodísticos.

indirecta a través del tratamiento de la problemática ética o moral.

1.1. Referido al tema educación y postmodernidad en forma directa:

Es importante aclarar que a pesar de la extensa búsqueda bibliográfica y de la gran cantidad de material que ha aparecido en estos últimos diez años en torno a este tema, son muy pocos los escritos, que se refieren específicamente a la relación posmodernidad y educación. Presentaré al respecto siete textos.

En primer lugar, merece destacarse el estudio que hiciera Jean-François Lyotard a fines de los '70, y que como dijéramos antes fue un hito en la reflexión sobre la problemática posmoderna. Más, si consideramos que a partir de este trabajo se suscitó una dura controversia con Habermas¹⁶, quien a su vez la extendió a todo el postestructuralismo francés y el neoconservadurismo americano. Lo cual suscitó años más tarde la respuesta del propio Lyotard¹⁷.

Este texto es importante en lo que hace a la temática educativa ya que surge como *"...un escrito de circunstancias..."....(pues)..."Se trata de un informe sobre el saber en las sociedades más desarrolladas que ha sido propuesto al Conseil des Universités del Gobierno de Quebec, a demanda de su presidente."* Lyotard a su vez lo dedicó *"...al Instituto Politécnico de la Universidad de París VIII (Vincennes), en el momento muy postmoderno en que esta universidad se expone a desaparecer y ese instituto a nacer."*¹⁸

Además de la tesis central que desarrolla en este libro que consiste en presentar a lo posmoderno como el rechazo de los grandes relatos de legitimación y sostener

¹⁶.-Cf.Jürgen Habermas. "Modernidad, un proyecto incompleto", en: Nicolás Casullo. (comp.). El debate modernidad-postmodernidad. Bs. As. Puntosur editores. 3era. ed. septiembre de 1991.

¹⁷.-Cf.Jean-François Lyotard. *La posmodernidad (explicada a los niños)*. España. Ed. Gedisa. 1987.

¹⁸.-Jean-François Lyotard. La condición posmoderna. Op.cit. p.11

como sustituto de los mismos los juegos de lenguaje¹⁹, en este texto Lyotard dedica el capítulo XII al tema de la enseñanza y su legitimación por la *performatividad*²⁰.

Es así como, la enseñanza como transmisión de saberes,, tiene hoy para Lyotard, un objetivo muy diferente al que esgrimía bajo el proyecto de la modernidad. No parece ya estar destinada a formar una elite capaz de guiar a la sociedad en su emancipación. Proporciona en cambio al sistema los jugadores capaces de los que tienen necesidad las instituciones. La vieja Universidad democrática de ingreso no selectivo, es ahora poco eficiente. Y el principio de performatividad tiene por consecuencia entonces, la subordinación de las instituciones de enseñanza superior a los poderes.

Es muy duro y arriesgado Lyotard al sentenciar que:

...la deslegitimación y el dominio de la performatividad son el toque de agonía de la era del Profesor: éste no es más competente que las redes de memorias para transmitir el saber establecido, y no es más competente que los equipos interdisciplinarios para imaginar nuevas jugadas o nuevos juegos.²¹

El segundo texto que presento como antecedente es un breve artículo de la Dra. Ana María C. Donini, titulado "Postmodernidad, juventud y educación"²².

Este artículo podemos ubicarlo a nivel de un breve escrito de divulgación en lo que hace al tema de la postmodernidad. Lo valioso del aporte de Donini es que introduce la relación postmodernidad/juventud y los desafíos educativos que trae

¹⁹.-Puntos éstos que se ampliarán en los Capítulos uno y dos.

²⁰.-En el marco de la sociología funcionalista, performatividad se utilizó para designar la eficiencia mensurable en relaciones de rendimiento. Para Lyotard, la legitimación por medio de la performatividad descansa sobre la hipótesis del determinismo: es, por lo tanto, una legitimación exitista.

²¹.-Jean-François Lyotard. La condición posmoderna. Op.cit. p.98

²².-Cf. Ana María C. Donini. "Postmodernidad, juventud y educación", en: FORMAR, marzo de 1991, Año: 2, N° 4, pp. 8-9.

consigo la postmodernidad para el proceso educativo -a través de su poder de seducción-, tanto en lo que atañe al educador como al educando.

Además hace una contribución en cuanto delinea una serie de principios -tanto en lo actitudinal como en lo teórico- que deberían servir de andamiaje a la respuesta que hoy debemos ir construyendo como educadores.

En tercer lugar cabe mencionarse un trabajo de Luis González-Carvajal Santabárbara, titulado "Educar en un mundo postmoderno".²³

En él se reproduce la ponencia del autor sobre el tema. Se hace mención a la crisis de la modernidad y a la postmodernidad, a través de una caracterización muy interesante de ambos momentos de la evolución de nuestro pensamiento como humanidad.

Son, en realidad un admirable resumen de lo que él desarrolla en forma extensa en una de sus obras recientes donde hace un análisis de la cultura actual²⁴.

Lo interesante del abordaje de González-Carvajal Santabárbara, es que él mira el fenómeno del cambio epocal desde cómo es vivido éste por el hombre común. No se dedica a profundizar el debate de los intelectuales sobre el tema sino que lo trabaja desde la cotidianidad, colocando ejemplos que provienen del campo de las letras y de la música pop.

En lo que atañe a nuestro tema, -lo educativo- dedica la segunda parte de su ponencia al tratamiento del mismo. Lo hace de tres formas. Primero plantea qué relación guarda la postmodernidad con lo educativo. En un segundo momento desarrolla los desafíos a su entender que este nuevo contexto socio-cultural plantea. A medida que los desarrolla va dando pistas en algunos casos de por dónde debe ir

²³.-Cf.Luis González-Carvajal Santabárbara. "Educar en un mundo postmoderno" en: CONSUDEC, N° 694, 4to. miércoles de junio de 1992. Bs.As. pp. 1176-1184.

²⁴.-Cf.Luis González-Carvajal Santabárbara. Ideas y Creencias del hombre actual, Santander. Ed. Sal Terrae. 2 ed. enero 1992. 1 ed. mayo 1991.

encaminada la respuesta. Por último, y obedeciendo seguramente a su orden de ser -el autor es sacerdote en la Diócesis de Madrid y Profesor del Instituto de Teología "San Dámaso"- se dedica a delinear cómo debe realizarse, en un contexto postmoderno la educación de la fe.

Tanto en su libro como en este artículo, González Carvajal Santabábara, parte desde una visión que critica la modernidad agotada y que mira con ojos proféticos a esta postmodernidad que transitamos, sin jugarse de lleno por ella, intentando discernir cuáles son sus auténticos valores. Siempre en la búsqueda de los puntos de contacto que nos lleven a restablecer el diálogo, y poder diseñar una nueva síntesis en esta etapa de nuestra cultura.

En cuarto lugar, está el trabajo del sacerdote Italo Gastaldi, s.d.b., Prof. del Instituto Superior Salesiano de Quito, Ecuador.²⁵

El libro surge como una recopilación de las conferencias que el autor preparase para el Seminario-Taller de Educadores Católicos de América Latina y del Caribe, que sesionó en Cumbaya, Ecuador a partir del 15 de mayo de 1994.

Según el propio Gastaldi, su aporte no pasa de ser un Documento de Trabajo. Dedicó la primera parte a analizar el paso de la modernidad a la posmodernidad, haciendo especial hincapié en la manifestación contracultural muy de moda en este fin de siglo, conocida bajo el nombre de New Age.

En esta primera parte, no encontramos un aporte significativo a un tema tan analizado como es la caracterización del horizonte postmoderno. En cambio la segunda parte, la más rica del escrito, plantea orientaciones para educar y evangelizar en la postmodernidad.

²⁵.-Cf. Italo Francisco Gastaldi s.d.b., Educación y evangelización en la postmodernidad. Quito/Ecuador, Ed. Abya-Yala, abril de 1994.

Es aquí donde el autor pone en juego todos sus conocimientos sobre pedagogía y antropología, colocando sobre el tapete el cuestionado tema de la crisis axiológica -el cual analizamos en profundidad en nuestra tesis- y el desafío que conlleva en especial a la conciencia y cultura cristiana.

En quinto término, cabe mencionar el trabajo del profesor Dieter Misgeld, docente de la Universidad de Toronto (Canadá), que publica el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), a partir de una serie de conferencias que el dictara en Santiago de Chile entre abril y mayo de 1991, ²⁶.

Sus conferencias se centran en una dimensión muy específica de lo educativo: la educación de los derechos humanos -lo cual liga a este texto con la segunda categoría de antecedentes bibliográficos que presentaré más adelante, aquéllos que abordan el tema ético o moral-.

Su trabajo se ubica en una defensa del proyecto moderno -en un contexto latinoamericano preciso como es el Chile de los '80- a la luz de la reflexión de los escritores enrolados en la Escuela de Frankfurt²⁷. Desde esta postura presenta la educación y en especial la educación de los derechos humanos, como una clave para sostener un proyecto moderno. En especial en América Latina donde la modernización²⁸ ha sido impuesta al pueblo a partir de severos planes de ajuste²⁹.

²⁶.-Cf.Dieter Misgeld. Hacia un nuevo humanismo. Modernidad, derechos humanos y educación. Santiago de Chile. PIIE, 1993.

²⁷.-Los teóricos enrolados en esta escuela plantean, a partir de las atrocidades cometidas en nombre de la razón -el holocausto judío, por ejemplo-, la crisis del paradigma de la modernidad. Dicha crisis, a juicio de estos autores, se encuentra en una razón que se ve escindida en dos planos: teórico y práctico -proceso comenzado ya con Kant- y en el sometimiento de la razón teórica -objetiva- a la razón práctica -subjetiva-. Este último tipo de razón ha crecido en su importancia a partir del auge que ha tomado el proceso científico-técnico con el paradigma positivista.Cf.Martín Jay. La imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social (1923-1950). Madrid. Ed. Taurus, 1989.re. Cf.P.V.Zima.La escuela de Francfort. Barcelona, Sagitario, 1976. Cf. Enrique Menéndez Ureña. "La Escuela de Frankfurt o el desencantamiento de la modernidad" en MENSAJE N° 314, Noviembre de 1982. Vol.XXXI, Santiago, Chile, pp.637-639.

²⁸.-"...la expresión 'modernización' -no siempre deslindada de la de 'modernidad'-. refiere no a una época, sino a un proceso. El término, muy discutido hoy en Latinoamérica -y no en Europa porque allí la modernización está realizada y ya criticada- se aplica a la actividad, consciente (proyectual o no), por la cual se alcanzan los estadios más altos de la modernidad. La modernización -por tanto- no hace al 'llegar a

En sexto lugar, nos parece apropiado presentar el libro de Alejandro Rozitchner: "Filosofía para chicos. Diario de una experiencia"³⁰, el cual tuvimos oportunidad de trabajarlo en la experiencia del Colegio Hölters, (Ver apéndice I).

En este trabajo el hijo del prestigioso filósofo argentino, León Rozitchner, presenta como bien dice el título del trabajo el relato de una experiencia docente, que nace con un grupo de alumnos del Ciclo Básico Común (CBC) de la UBA en la cátedra de Tomás Abraham y se extiende luego a un trabajo de taller particular de filosofía con preadolescentes.

Hay en el libro una crítica fuerte a la enseñanza tradicional de la filosofía y a la formación de los filósofos. Es por eso que él, ubicándose desde un contexto que podríamos denominar postmoderno, aunque no figure exactamente esta denominación en el libro, privilegia una enseñanza que revaloriza lo experiencial, la relatividad del conocimiento y el fortalecimiento de la imaginación.

Su intento podemos ubicarlo dentro de una propuesta metodológico/didáctica que responde a la enseñanza de una escuela media, caracterizada en general por el poco nivel de compromiso de docentes y alumnos. Donde se torna vital reencontrar el sentido de por qué es necesario asistir a clases, con el propósito de asumir y recrear entre todos el espacio escolar.

El mismo, Rozitchner intenta resumirla con las siguientes palabras:

La idea es superar la crítica y pasar a la acción por medio de pequeños pasos bien concretos. Que los chicos

la época moderna', sino a los grados más altos de la racionalización científico-tecnológica que caracteriza a tal época. La modernización es un término más ligado a procesos económicos, sociales y culturales relativamente contemporáneos, de plazos más bien breves, lo que conlleva su presencia más directa en el debate político acerca de los modelos de sociedad deseable". Cf. Roberto A. Follari Modernidad y Posmodernidad: una óptica desde América Latina. Bs.As., Aique, Grupo Editor S.A., 1992. p.20.

²⁹.-Esto hacia referencia al Chile de Pinochet, pero pienso que hoy en los '90, es posible extrapolarlo sin temor a equivocarnos al resto de los países del continente.

³⁰.-Cf. Alejandro Rozitchner. Filosofía para chicos. Diario de una experiencia. Bs.As. Coquena Grupo Editor, Libros del Quirquincho. 1992.

*no sólo reclamen cambios al Estado, ni crean que la
única manera de manifestarse es la política.*³¹

Una suerte de apología del concepto revolucionario de los '70, sin por supuesto, la idea de la universalización del conflicto y el cambio total a nivel social. Priman lo local y lo acotado en la temática y en los resultados que se esperan³².

Por último, pero no por eso de menor relevancia, incluimos en estos antecedentes la ponencia que Carlos Cullen, presentara en el Encuentro sobre los nuevos desafíos que se plantean a la educación desde la reflexión postmoderna, llevado a cabo en la Universidad Católica de Córdoba, con motivo de la inauguración del Doctorado en Ciencias de la Educación, en octubre de 1990 ³³.

A pesar de lo limitado de una ponencia, se visualizan en ella los rasgos principales de este autor, quien en otros de sus escritos³⁴ se presenta como un crítico de la razón simuladora propia de los tiempos postmodernos, apostando a los valores sustentables de la razón moderna, tales como: la justicia, la capacidad de generar utopías, la relación comunitaria, entre otros.

Se explica así el por qué, Cullen, a pesar de no dar una palabra definitiva sobre cuál es el modelo filosófico vigente, -"Esta será tarea, de todos modos, de futuros historiadores de la filosofía"³⁵- deja entrever que éste seguramente, irá en la línea de salvaguardar la razón moderna.

³¹.-Fernando Gijena "Alejandro Rozitchner. Las cosas del pensar"(entrevista), en: UNO MISMO, N° 118, Bs.As., abril de 1993, p.79.

³².-Cf."Ribas contra los light" (entrevista a Pepe Rivas, director del mensuario español "Ajo Blanco"), en: PAGINA 12, Bs.As., 19/05/93, p. 28.

³³.-Cf.Carlos Cullen. "El debate modernidad-postmodernidad y su incidencia en la cuestión educativa", en: Educación y Postmodernidad. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, UCC, 1990.

³⁴.-Cf.Carlos Cullen."Ética y posmodernidad", en: AAVV. ¿Posmodernidad? Bs. As. Ed. Biblos. 1988. pp.147-184.

³⁵.-Carlos Cullen. "El debate modernidad- postmodernidad..."Op.cit. p.3.

También su posición -promoderna- explica que al presentar la postmodernidad, lo hace a partir de tres nudos gordianos, que al ser leídos como crisis en el sentido peyorativo de la palabra, nos dejen con una sensación de que nada hay de rescatable en este nuevo tiempo que transitamos.

Y justamente lo importante, y lo que sostendremos a lo largo de nuestra tesis -y por eso disentimos con la postura de Cullen a pesar de poder estar de acuerdo en el diagnóstico-, es que al estructurar las respuestas a los desafíos postmodernos en lo educativo como también en otros campos del saber y de la cultura humana, hay que partir del vacío, el nihilismo y la fruición que caracteriza el comportamiento y el ser del hombre actual.

Reflexión personal al margen, su ponencia no aporta específicamente derivaciones hacia el campo educativo como lo anuncia en el título de la misma. Aunque, es posible extrapolar algunos principios o ideas fuertes en torno a la reflexión ética.

1.2. Referido al tema educación y postmodernidad en forma indirecta a través del tratamiento de la problemática ética o moral:

En este grupo presentamos una serie de textos que relacionan postmodernidad y ética. Nos parece importante hacer mención de los mismos porque toda postura educativa se sustenta en una reflexión ética y lleva adelante un proyecto de educación moral.

A pesar de que la postmodernidad se nos ofrezca hoy como una era caracterizada por el fin de la ética y el primado de la estética, es importante no sucumbir a la seducción de este mensaje que hoy se nos narra.

La postmodernidad trae aparejada una ética, que se configura como una microética de acuerdos pragmáticos³⁶, donde prevalecen el interés del más fuerte.

Camuflada por detrás del hedonismo, el narcicismo y un sujeto light que sustenta consignas como "el todo vale " o "el todo sirve", se alza la voluntad de poder nietzscheana³⁷.

Aclarados los motivos, que nos han llevado a presentar estos antecedentes pasamos a detallarlos.

En primer lugar y a manera de continuación de la categorización anterior, queremos hacer mención un poco más en profundidad el texto de Carlos Cullen que ya citáramos³⁸.

El autor en su visión crítica del acontecer postmoderno reconoce dos causas, como aquéllas que han llevado a la disolución de la ética y su reemplazo por una cultura en la que no existen:

*Ni arquetipos ni utopías: sólo simulacros; ni mitos ni ideologías: sólo simulaciones; ni repetición del pasado ni progreso del futuro: sólo simultaneidad.*³⁹

Esas causas son: el no tener espacio y por tanto no reconocer la alteridad por un lado y a su vez disolver la historia y en consecuencia, no tener futuro por otro.

³⁶.-Hoy que esta tan de moda hablar de pragmatismo, en ámbitos tan diferentes -o no- como la política y el vestir, pienso que merece ser aclarado que se entiende por este término: "El pragmatismo como su nombre lo indica, es una de las numerosas versiones del humanismo. El sujeto humano al que presupone es por cierto material, asentado en un medio y dispuesto a la acción. Pero esta última es coronada por un interés, que se representa como una especie de ajuste óptimo entre el sujeto y el medio.".Cf.Jorge Glusberg. Op. cit.p.184. (el subrayado es nuestro).

³⁷.-Cf.José María Mardones. Op. cit., p.71.

³⁸.-Cf.Carlos Cullen."Ética y posmodernidad"Op.cit.

³⁹.-Ibíd. p.159.

Se hace imperioso a juicio del autor *"...instaurar una crítica a la razón simuladora, que es una razón cínica."*⁴⁰

En esta línea de pensamiento se instala el escrito de Aldo Giordano, recopilado por la Editorial Città Nuova, de Roma, en un libro dedicado al análisis del tema ético en estos tiempos del fin de siglo⁴¹.

Para Giordano esta postura postmoderna encuentra sus supuestos básicamente a partir de dos lecturas que -coincidiendo bastante con Cullen en lo que hace al diagnóstico- dan cuenta de la situación actual.

En primer lugar, una reducción del espacio y en segundo lugar una reducción del tiempo.⁴²

El autor propone trabajar en la construcción de una ética de la alteridad, la cual recupere las dos dimensiones hoy en crisis: espacio y tiempo.

Debería ser una ética que comenzando por un plano inmanente, el del reconocimiento del otro -el cual lleva implícita la exigencia del reconocimiento del propio yo por el otro-, conduzca a una salida abierta a lo trascendente, donde ambos sujetos se retroalimenten en el totalmente Otro.

Esta ética no debe quedarse en la reflexión filosófica -aquí se diferencia fundamentalmente de Cullen-, sino que para no ser tachada de metarrelato, debe ser netamente experiencial a partir de un amor humano que para ser completo, necesita de su referente divino.

⁴⁰.-Ibidem. p.182.

⁴¹.-Cf.Aldo Giordano. "Cultura senza ética? Una fenomenología del post-moderno", en: AAVV. La questione Etica. Una sfida dalla memoria. Roma. Città Nuova. ed. 1990. pp.25-44.

⁴².-Cf.Ibidem.

Otro autor que ha reflexionado sobre el tema ético desde la recuperación de lo narrativo, intentando no ceder a la tentación de la construcción de grandes relatos que son desechados por el hombre postmoderno, es Fernando Savater, especialmente con su obra reciente que se ha transformado en breve tiempo en un best-seller; nos referimos a "Ética para Amador"⁴³.

No es su único escrito sobre ética, ya que Savater es catedrático de esta disciplina filosófica en la Universidad del País Vasco. Sin embargo, como él mismo expresa:

Este libro no es un manual de ética para alumnos del bachillerato. No contiene información sobre los más destacados autores y más importantes movimientos de la teoría moral a lo largo de la historia. No he intentado poner el imperativo categórico a la alcance de todos los públicos....Ha sido pensado y escrito para que puedan leerlo los adolescentes: probablemente enseñará muy pocas cosas a sus maestros. Su objetivo no es fabricar ciudadanos bienpensantes (ni mucho menos malpensados) sino estimular el desarrollo de librepensadores.⁴⁴

Es así como Fernando Savater, logra en este libro algo que hoy parecería mágico: interesar a los adolescentes -representados en su hijo Amador, quien tenía 15 años cuando escribió este libro- en una temática tan árida pero a la vez tan importante para la vida de los seres humanos y de la sociedad toda como es la Ética.

Y esto que afirmamos lo hacemos con conocimiento de causa ya que lo hemos utilizado en la experiencia del Hölters y a su vez lo hemos recomendado a varios adolescentes como libro de lectura y reflexión, quienes a su vez lo han extendido a su grupo de pares. Esto no es común hoy, con un libro, material escrito en una cultura dominada por el video-clip y los mass-media.

⁴³.-Cf.Fernando Savater. Ética para Amador. Bs. As. ed. Ariel. marzo de 1993. 2 reimp.

⁴⁴.-Ibidem. pp.9-10.

Savater, como dijéramos antes, no escribe un cuerpo teórico, sino que desde el relato pasa revista a los puntos claves que hacen a la reflexión ética: la libertad, las costumbres, la voluntad, el bien, el deber ser, etc...

Cada capítulo sin embargo cierra con unas citas ilustrativas -estas si de autores reconocidos: Aristóteles, Fromm, Buber, Hume, Spinoza, etc...- que bajo el título: "Vete Leyendo", son una invitación al lector joven para que haga una reflexión sobre lo contado en las páginas precedentes.

El autor se inscribe así, dentro de lo que se ha dado en llamar postmodernidad de resistencia⁴⁵. En esta corriente ubicamos⁴⁶ a aquellos académicos que partiendo de aceptar que estamos insertos en la postmodernidad, están pensando cómo deben ser los lineamientos centrales de este nuevo paradigma de base⁴⁷ que está naciendo.

*Una cultura postmoderna que nace debe ser un postmodernismo de resistencia, y aún de resistencia a ese postmodernismo fácil al estilo del anything goes mal interpretado de Feyerabend.*⁴⁸

⁴⁵.-El término fue acuñado por Lyotard. El lo utiliza, para señalar cuál debe ser la posición de lo genuinamente postmoderno -en especial en el campo de la ética- y define el término por la vía negativa, en confrontación a lo que él da en llamar "postmodernidad reaccionaria". En esta última posición él engloba a aquéllos que sustentan hoy el retorno a valores seguros -el neoconservadurismo-, o que presentan soluciones simplistas a la crisis que atraviesa hoy la razón -donde encontraríamos los que sostienen el cinismo o el nihilismo ingenuo o sutil.

⁴⁶.-Nosotros hacemos una adaptación de esta categoría Lyotardiana y la asociamos a las definiciones de otros intelectuales que han buceado en torno a la reflexión de una cultura postmoderna, tal es el caso de Huyssen, Wellmer, Tracy, Rodríguez Magda, Ribas o Foster. Este último, como compilador, en su prólogo a La posmodernidad (Barcelona. Ed. Kairos. 2ed. noviembre de 1986, p.12), habla de "...un posmodernismo de resistencia como una contrapráctica no sólo de la cultura oficial del modernismo, sino también de la 'falsa normatividad' de un posmodernismo reaccionario. En oposición (pero no solamente en oposición), un posmodernismo resistente se interesa por una deconstrucción crítica de la tradición, no por un pastiche instrumental de formas pop pseudohistóricas, una crítica de los orígenes, no un retorno a estos. En una palabra, trata de cuestionar más que explorar códigos culturales, explorarlos más que ocultar afiliaciones sociales y políticas".

⁴⁷.-"Se trata, por tanto, de paradigma en sentido amplio, tal como lo define Kuhn en respuesta a la discusión provocada"... "luego de su obra La estructura de las revoluciones científicas..." ('Postscriptum 1969'): "toda una constelación de convicciones, valores, técnicas, etc...compartidos por los miembros de una determinada comunidad (Kuhn p.175)". Cf.(citado por Hans. Küng. Teología para la Postmodernidad. Fundamentación Ecuμένηca. Madrid. Alianza Editorial. 1989, p. 114.).

⁴⁸.-Jorge Glusberg. Op.cit. p.241.

Más allá de cierta postura agnóstica que caracteriza al autor y con la cual podemos estar en desacuerdo, esta obra es válida por dos motivos: apuesta por la vida en una cultura cargada de muerte e invita a realizar experiencias en vez de transmitir recetas: nada más chocante para un adolescente, que esto último.

Es importante hacer mención, en esta categorización de antecedentes, al pensamiento del jesuita venezolano Luis Ugalde⁴⁹, realizara en el XXX Curso de Rectores, organizado por el CONSUDEC, llevado a cabo en febrero de 1993 en Bs.As.⁵⁰.

El afirmó que: "...la moral está en crisis..." y esto se asocia a una crisis social a partir de la "...falta de valores morales de los ciudadanos"⁵¹.

A partir de este supuesto construye su exposición, tratando de buscar las causas de esta situación las cuales sitúa en el pensamiento moderno y fija cuál es la postura a tomar, -desechando las que se quedan adheridas a la tradición y aquéllas que se pueden asociar con los planteamientos neoconservadores- lo cual consiste en:

...tomar en serio la modernidad y toda su prodigiosa producción en favor de la humanidad.....apreciar todo lo que el 'logos' y el 'eros' desatados han producido en favor del hombre. Y apreciar al mismo tiempo, las contradicciones entre ambos y cómo conducen la civilización al 'thanatos', la muerte.⁵²

Es así como Ugalde,- en lo que a nuestro juicio será el "corazón" de su ponencia, plantea:

⁴⁹.-El padre Luis Ugalde, s.j., Rector de la Universidad Católica Andrés Bello, de Caracas, fue Provincial de los jesuitas en su país y Presidente de la Conferencia Latinoamericana de Religiosos (CLAR).

⁵⁰.-Cf.Luis Ugalde, s.j. "La educación moral y el reto del siglo XXI. Una perspectiva interdisciplinaria", en: CIAS, REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACION Y ACCION SOCIAL. Año: XLII N° 421. abril de 1993. pp.101-125.

⁵¹.-Ibidem. p.101.

⁵².-Ibidem. pp.103-104.

Hoy la juventud se puede encontrar con una clara percepción de la inmoralidad de la sociedad moderna y también con el sinsentido de la tradicional moral heterónoma. Clarividencia que unida a la impotencia por construir otro mundo donde sea posible desarrollar y explayar el sentido moral trascendente, puede derivar en una evasión cínica y desengañada. Sin asumir la modernidad no parece posible reorientarla y tampoco sustituirla.⁵³

De esta forma, Ugalde se ve movido a pasar revista en forma extensa al proceso de desconstrucción de la moral a partir de la crisis del proyecto de la modernidad. Llega de esta forma a plantear la que será su respuesta: una moral teónoma⁵⁴ en el marco de la modernidad, superadora de la moral heterónoma y de la autónoma.

Es por tanto un recorrido que va del "logos-eros-thanatos" al "ágape-logos-eros", lográndose ese ágape a partir de una actitud dialogal sólo posible en el marco de una vida comunitaria.

Reflexionando sobre este pensar nos preguntamos, transgrediendo las distancias epistemológicas no muy rígidas por supuesto en un contexto postmoderno, si no es posible ligar esto con lo que plantea Hans-Georg Gadamer⁵⁵ -aunque su siguiente reflexión se ubique en el campo de la estética- ,para quien la experiencia de lo bello se caracteriza por el reconocerse en una comunidad que disfruta del mismo tipo de objetos bellos, artísticos o naturales. En suma, la experiencia de lo bello es la experiencia de pertenecer a una comunidad. Se recuperaría así la idea del arte como fiesta e instauración en una de comunidad.

⁵³.-Ibíd. p.106.

⁵⁴.-Ugalde la define en estos términos:"Llamamos moral teónoma a la que se basa en el amor trascendente y en la llamada interior, a la plena realización en el encuentro personal en el que el yo se encuentra con el Amor", y advierte "No toda moral teísta es teónoma...La moral teónoma se sustenta en la dinámica del 'ágape'".Ibíd. pp.121-122. Nosotros agregaríamos en el marco de lo sustentado en nuestra tesis de Maestría, que estamos en presencia de una moral de base trinitaria.

⁵⁵.-Cf.Hans-Georg Gadamer, Verdad y método (1960), Salamanca, Ed. Sígueme, 1977. (citado por Jorge Glusberg. op. cit. p.264).

Para finalizar esta segunda categoría de antecedentes, presentaremos el escrito de Margarita Schultz, "Posmodernismo, una ética de la conciliación"⁵⁶.

Es un interesante artículo que partiendo de una postura favorable hacia la postmodernidad -a la que no sabe si calificar como movimiento, clima o atmósfera-, nos plantea una ética basada en la diferencia. Una ética que reconcilia el plano estético con el ético. ¿Cómo es esto?

Schultz, analiza brevemente en su artículo las variaciones que ha sufrido la concepción estética en nuestro siglo. Para hacerlo retoma, de U.Eco⁵⁷, la contraposición entre el pensamiento estructural y el pensamiento serial. Extrapola esta contraposición al campo de la música, oponiendo a la música tonal clásica -que correspondería al pensamiento estructural-, la música dodecafónica -correspondiente al pensamiento de tipo serial. Su intención es mostrar cómo ha ido evolucionando el pensamiento a nivel epistemológico y cómo esto repercute en el resto de las disciplinas filosóficas tal, el caso de la estética.

No pretende asociar una forma de pensamiento con lo moderno y la otra con lo postmoderno, ya que a su juicio "*...la actitud postmoderna posee...la capacidad de acoger al tonalismo y al serialismo y de retener sus valores respectivos*"⁵⁸.

Estas palabras podrían traducirse en la siguiente expresión: el postmodernismo acepta las diferencias. Y esto es lo que sostendrá la autora al hablar de una "ecología de la convivencia"⁵⁹ como base para su ética.

⁵⁶.-Cf.Margarita Schultz. "Posmodernismo, una ética de la conciliación", en: CUADERNOS DE ETICA. N° 9, junio de 1990, Bs.As. pp. 67-79.

⁵⁷.-Umberto Eco. La estructura ausente (Bompiani 1968), Barcelona, Lumen, 1978. (citado por Margarita Schultz. Op.cit.p.68)

⁵⁸.-Margarita Schultz. Op. cit. p.70.

⁵⁹.-Ibíd. p. 71.

La autora sale a la palestra preguntándose por una de las posibles críticas a su postura: ¿le puede corresponder el calificativo de ecléctica a esta posición integradora sustentada en esta atmósfera postmoderna?. Su respuesta es la siguiente:

Si eso es eclecticismo, no veo por qué tratarlo con ese matiz peyorativo. La naturaleza es decididamente ecléctica en su proceder. Es la cualidad distintiva de los sistemas ecológicos.....La monotonía es la tiranía de lo único: queda descrita en la situación calificada como 'entrópica' o de igualación térmica. La diversidad envuelve una riqueza debida al respeto por las diferencia.....La diversidad corresponde a la 'negentropía', opuesta a la situación entrópica. La riqueza de las diferencias es utilizable cuando existe una actitud receptiva consecuente, la apertura. La apertura parece ser una forma de la libertad y la autonomía. Lo contrario al discurso cerrado y etnocéntrico, podría calificarse como 'autismo cultural'".⁶⁰

EL artículo termina con una última pregunta, con su correspondiente respuesta -que transcribimos a continuación-, y que nos recuerda lo que planteamos al tratar el texto anterior del Padre Luis Ugalde: el puente con Gadamer y su concepto de comunidad como clave hermenéutica para interpretar los cambios que se están produciendo en este acontecer postmoderno. Más si pensamos que lo que ha hecho Schultz se acerca bastante a la posición del filósofo alemán ya que ha buceado en el plano de la estética para desvelar desde allí el perfil de la reflexión postmoderna.

*...¿podrá sobrevenir una ética de la 'pietas', es decir en un sentido laico, una ética de los sentimientos familiares, del respeto amistoso por los ancestros, de la audición abierta a los múltiples relatos?
Tomada la opción de la convivencia, ese se muestra como el mejor camino para lograrla.⁶¹*

2. Fundamentos:

⁶⁰.-Ibídem. p 76.

⁶¹.-Ibídem. p.78.

El lector seguramente se preguntará a esta altura por los fundamentos de este trabajo. Algo hemos dicho al plantear la hipótesis en el prólogo.

Como se puede apreciar, existen muy pocos estudios que hayan tratado de explorar la dimensión educativa de este acontecer postmoderno.

Esto coloca al siguiente trabajo frente al desafío de ser sumamente creativos en el momento de construir respuestas filosófico educativas que sirvan como una contestación a las demandas que la postmodernidad plantea al hombre actual y especialmente en estos momentos en que la educación se ve sometida, en nuestro país por lo menos, a un doble proceso de por sí paradójico.

Por un lado los resultados de la evaluación de contenidos a la que fueron sometidos una muestra de alumnos de escuelas primarias y secundarias -tanto de gestión privada como estatal- reflejan un bajísimo nivel en lo que hace a la calidad de la enseñanza⁶².

Esto contrasta con el interés -en el discurso, que en algunos casos se ve corroborado en acciones concretas- de empresarios, sindicalistas, políticos y también del gobierno, por la educación de niños y jóvenes y la capacitación de adultos para facilitar la transferencia de mano de obra en los procesos de reconversión productiva.

¿A qué se debe esta confusión, este doble mensaje a la sociedad?: quizás a que la escuela -hablamos genéricamente sin distinción de niveles, ni jurisdicciones- es un gran producto de esta cultura del simulacro postmoderno. A ella concurren alumnos que parece que aprenden y docentes que parece que enseñan. Todo esto con la anuencia de padres que transfieren sus responsabilidades y directivos que las eluden.

⁶².-Cf. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza. Bs. As., 1994, Cap. 1. Cf. "Tres años de Evaluación", en: ZONA EDUCATIVA. Año 1, N° 2, abril de 1996, pp. 23-24, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Cf. "Resultados del Operativo Nacional de Evaluación", en: CONSUDEC, 2 miércoles de mayo de 1996, Año: XXXIII, N° 787, pp. 16 (1356)-21 (1361). Cf. CLARIN, Bs.As., viernes 4 de febrero de 1994, pp. 12-13.

Esto hace que los establecimientos escolares funcionen bajo la lógica del "como si"⁶³.

Esto trae aparejado una pérdida de sentido tanto en las prácticas como en los procesos escolares. Reina una gran confusión. Los discursos -cuando realmente buscan una solución- y las acciones bien intencionadas, se tornan poco creíbles y rápidamente se diluyen perdiendo toda posibilidad de operar cambios sobre la realidad educativa.

Se hace necesario recuperar el norte de la reflexión educativa, y es por eso, este intento de conformar un *télos* axiológico -valga la paradoja en una sociedad postmoderna que sustenta una visión nihilista-.

Queremos buscar principios filosóficos que nos reorienten ante los cambios vertiginosos a que nos ha sometido la crisis de la modernidad y el surgimiento de la postmodernidad.

Un intento que es a la vez antropológico y ontológico ya que busca fortalecer el ser de la persona humana, debilitado por la crisis del ser, producto de lo que algunos designan como *pensamiento débil*.

Es en vano, perfeccionar una didáctica o implementar reformas metodológicas a nivel macro del sistema educativo, sino tenemos claro cómo responder a los principales interrogantes que aquejan al hombre hoy y aquí, en el contexto latinoamericano y que por ende, impactan de lleno en su educación.

No decimos con esto que haya que dejar de lado los cuestionamientos acerca del ¿cómo educar?, para efectuar un crecimiento unidimensional que nos permita respondernos exclusivamente ¿a quién? y ¿por qué? educamos.

Nada hay más alejado de una tesis que contempla -así lo entendemos-, la organicidad y la integralidad, contestarias a un contexto signado por una

⁶³.-Cf. Emilio Tenti Fanfani. La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad. Bs.As. UNICEF/Losada. 1 ed. marzo de 1993. pp.9-15

postmodernidad multívoca y fragmentaria.

No buscamos transformar la educación en el gigante macrocefálico donde lo filosófico sea justamente la cabeza, pero tampoco en un algo amorfo, que crece por pulsiones, sin dirección ni sentido.

Por eso, nos lanzamos a recuperar el sentido de lo educativo, su unidad, realizando un proceso de "reencantamiento".

Lo utilizamos sabiendo que es arriesgado usar un término así, pero, lo hacemos en sentido alegórico e instalado en el horizonte postmoderno.

Decimos que no es nuestra idea avanzar más allá de los principios filosóficos - es así como quedaran tareas pendientes para un futuro-, pero estamos convencidos que de esta forma estaremos haciendo una contribución humilde pero de envergadura a la educación argentina en este momento de cambio estructural.

3. Interrogantes a develar:

Como corolario de esta introducción y para dar paso al cuerpo de esta tesis, planteamos algunos de los interrogantes, que buscamos dilucidar en el presente estudio:

- * ¿Cómo ubicamos a Latinoamérica en su relación con el horizonte postmoderno?
- * ¿Cuáles son los saberes considerados válidos por la sociedad, para ser luego priorizados por la escuela?
- * ¿Existen contradicciones -y si la hay cómo se resuelven- entre los saberes que se proponen desde el margen del actual horizonte postmoderno y los que postula hoy la escuela?

- * ¿Qué elementos no hay que desechar del horizonte postmoderno, para hacer viable una filosofía educativa que se base en el principio de unidad en la diversidad?
- * ¿De qué manera el corpus filosófico educativo, que proponemos como respuesta, puede tener incidencia real en la práctica educativa cotidiana de la escuela latinoamericana?
- * ¿El arte, podrá operar como el soporte para reconstruir la actitud dialogal en un contexto postmoderno?
- * ¿Qué papel le toca a la revalorización comunitaria en la elaboración de la respuesta a los desafíos postmodernos?
- * ¿Cuál es el nuevo ser y rol del docente en el horizonte postmoderno, a partir de un proceso de resignificación de su tarea y persona?
- * ¿Se hará necesario rescatar la dimensión artística de lo educativo -en su doble acepción: tanto como disciplina a enseñar, que como modo propio de lo pedagógico- para generar una respuesta al desafío postmoderno?
- * ¿Qué alcance tiene la propuesta de reencantamiento de lo educativo y cómo la llevamos a la práctica?
- * ¿Qué alcance tiene la propuesta de reencantamiento de lo educativo y cómo la llevamos a la práctica?
- * ¿Cómo se desarrolla la tensión creadora entre el *télos* axiológico y sus principios valóricos y el *Grund* y sus bases?
- * ¿Cómo hacer para que la educación en Latinoamérica, recupere un lugar prioritario, no sólo a nivel discursivo, sino especialmente en las prácticas cotidianas?

- * ¿Cómo dar cuenta de los desafíos educativos, de aquéllos que se ubican hoy más allá del margen social, de los marginales de una cultura marginal; aquéllos que se ubican en la contracara de esta sociedad consumista?

Capítulo I:

**El debate Modernidad/Postmodernidad,
una faceta del cambio epocal .**

Es nuestro objetivo en este capítulo dar cuenta del cambio epocal que afecta hoy a la humanidad en su conjunto y de una manera particular a los seres humanos que habitan nuestro continente latinoamericano.

Es por este motivo que hemos estructurado un discurso que, partiendo desde el debate sostenido en el plano de las ideas, nos conduzca en el segundo capítulo a un aterrizaje en la realidad social y educativa con el propósito de ver en ella proyectada signos o indicadores de este nuevo horizonte que estamos transitando.

Por ello el capítulo se organiza en torno a dos interrogantes centrales, que a su vez se descomponen en una multiplicidad de subinterrogantes:

* ¿en qué consiste el cambio epocal?

* ¿qué relación guarda el cambio epocal con Latinoamérica?

Toda esta exploración está, a su vez, recorrida por un eje temático: el del debate Modernidad /Postmodernidad⁶⁴.

⁶⁴.-Sabemos que no es el único eje articulador del cambio epocal, sólo es uno entre muchos. Pero sí tenemos claridad respecto a que según nuestro entender y por el contenido de esta tesis es el eje prioritario.

Con relación al término Postmodernidad, decimos dos cosas. En primer lugar, no la asumimos como algo dado, ya instalado sino en proceso de gestación.

Esto nos lleva por lo tanto -y es lo segundo que deseo aclarar- que al referirme a ella lo haga con la expresión: *horizonte postmoderno*. Hemos decidido denominar así a este cambio epocal -uniformando un criterio, ya que se habla de la postmodernidad como condición, sensación, actitud, etc.-, pues quiero reflexionar sobre estos nuevos tiempos que nos tocan vivir, desde una posición que no sea fija, estática, sino todo lo contrario. En este sentido, el horizonte, se presenta como una línea que se mueve a la par del caminante. A medida que avanzo, ella nos va acompañando. Es como un margen que me limita, pero en todo caso es un límite que se aleja al caminar.

En ese horizonte, hoy día se está escondiendo, en busca de su ocaso, la modernidad. Una modernidad gastada, en crisis, que da su último respiro.

En esta perspectiva del horizonte, nuestra lectura estará situada desde el mismo horizonte, pero tendrá presente que no hay margen que a su vez no tenga su propio margen. Esto repercutirá notablemente en la observación. A pesar del punto de vista, es decir desde uno de los infinitos puntos del horizonte, deberá tener presente que será precaria, provisoria y fragmentada y que por lo tanto, sólo tendrá validez para aquellos sujetos que estén situados en el mismo horizonte y compartan la misma visión.

Sin embargo -a pesar de este acentuado relativismo cognitivo- estoy obligado a decir en que consiste nuestra visión, mi lectura de la realidad. Pues, como se vera, sólo es posible trabajar desde la clave hermenéutica, a partir de asumir esta alteridad, esta otredad -que si la niego convierte en un desconocido total aún a aquellos que se más cercanos- , es que será posible un diálogo que reconduzca al logro de la unidad en esta cultura pluralista.

Hecha esta breve introducción al capítulo, en la que se han precisado los objetivos y alcances del mismo, nos proponemos abocarnos de lleno al tratamiento del primer interrogante: ¿en qué consiste el cambio epocal?

1. El esquema del TA/TE/TI:

Antes de responder nos parece importante plantear a nivel esclarecedor todavía un punto más relativo al cambio epocal. Comprenderlo sirve para muchos de los temas y subtemas que se abordarán en este capítulo y en otros. Apelamos entonces a lo que hemos llamado: los esquemas del *ta/te/ti*.

Casi todos alguna vez, hemos jugado al *ta/te/ti*. Un tablero cuadrangular con nueve posiciones -que coinciden con sus cuatro vértices, los cuatro puntos medios de sus lados y con el punto de intersección de sus diagonales-, en los cuales los contrincantes, utilizan diversas estrategias para alinear sus tres fichas y de esa forma, ser los vencedores.

De esas nueve posiciones, el centro del cuadrado, es decir la intersección de sus diagonales, es el lugar clave. Quien logra retener con cierta estrategia dicho centro seguramente se alzaría con la victoria.

Este juego/modelo lo utilizo para analizar analógicamente cuatro grandes épocas de la humanidad: la clásica, el medioevo, la modernidad y el actual horizonte postmoderno. (VER ANEXO I)

En el paradigma de base, clásico, que corresponde al período de la antigüedad grecorromana, el centro del *ta/te/ti* está dominado por la idea del mundo.

Las distintas teorías cosmológicas y cosmogónicas se debaten por dar una respuesta al hombre, respecto al mundo que le toca habitar. Su Todo, su único fundamento sólido.

El hombre antiguo nada sabe, sobre lugar alguno exterior al mundo y a su vez, todos sus movimientos se desenvuelven dentro de él.

La idea del mundo se encuentra por tanto englobada en un concepto más abarcativo: el cosmos. Algo que está ordenado, que no acepta el caos de la infinitud y que por tanto es percibido armónicamente.

En ese cosmos el hombre no está preso. Todo lo contrario se desenvuelve en él. No está subordinado a una estructura engastada sobre el mundo. Es su casa donde conserva su libertad de movimientos. Hombre-mundo, mantiene una relación simbiótica

En cuanto a la religiosidad, podemos afirmar que para el hombre antiguo el mundo se experimenta como divino. Es lo que le confiere un carácter misterioso, que dará lugar a la formación de los mitos.

En la Edad Media se transforman radicalmente la actitud y la imagen del mundo. El centro del ta/te/ti pasará a ser monopolizado por la religión católica y por la Iglesia como institución que se hace cargo de esta esfera de la vida de la humanidad. La moral, la política, la ciencia y todo el resto de áreas del saber y del vivir están subordinadas a los preceptos de la Iglesia oficial. La vida del ser humano bajo este paradigma está íntimamente ligada a Dios. Nada escapa a su mirada.

Existe una total sumisión de la esfera del mundo -lo inmanente- a los designios que provienen del más allá -lo trascendente- y que son traducidos e interpretados por su brazo ejecutor la Iglesia y su clero, para el resto de la gente. El mundo es sojuzgado por una estructura eclesiástica que se monta sobre él.

Este paradigma de base va a entrar en crisis en el momento que los hombres se atreven a poner en duda la validez de esa posición central que juega la religión y en consecuencia, la Iglesia en el ta/te/ti de la humanidad. No es un proceso fácil. Serán años de idas y venidas, marchas y contramarchas. Para que al final triunfe la secularización y el antropocentrismo en la sociedad.

El hombre en sentido genérico, ocupará el lugar privilegiado del ta/te/ti. Pasará a ubicarse en el centro. Esta es la novedad que trae consigo la modernidad. Y con el hombre llegaron hasta el centro mismo las instituciones por él creadas: el Estado, los sindicatos, la escuela, los partidos políticos, etc...

El hombre, al formar parte de las instituciones abandona su rol de mero espectador y se transforma con el advenimiento de la modernidad -a veces-, en actor social y otras en sujeto histórico.

La religión y la Iglesia en algunos momentos cederán su posición y aceptarán compartir el centro. En cambio, en otras situaciones, se retirarán hacia otras de las ocho posiciones del ta/te/ti, esperando la oportunidad para reconquistar el centro.

Este antropocentrismo, que caracteriza a la modernidad traerá como consecuencias en primer lugar, una autonomía de las esferas científica, ética, estética, política, económica, social, etc... respecto al poder de la Iglesia. Y en segundo término, las instituciones que surgen en el centro de este paradigma, serán las encargadas de ocupar ahora el rol de mediadoras. Pero mediadoras no ya entre los hombres y Dios, sino entre los propios hombres.

Pero este ta/te/ti moderno ha empezado a cambiar a partir de la crisis que ha afectado a la razón. Para algunos nació ya con un mal congénito, la escisión de la razón en esferas teórica y práctica, objetiva y subjetiva. Los primeros pensadores modernos para romper con el modelo integrista del paradigma medieval, exacerbaron las contradicciones y la unidad fue herida de muerte.

Esa herida se fue ahondando con los años y la tan aplaudida autonomía de las esferas científica, ética y estética se transformó en una verdadera escisión. El actuar camino por un lado y el pensar -entendido como inteligencia comprensiva- por el otro. De ahí, a la pérdida del sentido de la vida, sólo había un paso.

Si a esto le sumamos las consecuencias, muchas veces nefastas que trajo para la humanidad el renegar de todo sentimiento religioso, -secularismo- y el reemplazo de

los referentes trascendentes -los dioses- por referentes inmanentes -endiosados-, estamos en presencia de nuevos cambios en las posiciones nuestro ta/te/ti.

Nuestro actual ta/te/ti, tiene centro, pero éste se encuentra vacío. Se ha producido un corrimiento del hombre, desde ese lugar privilegiado hacia los márgenes. Nuestra humanidad ya no compite por el centro, sino que busca ubicarse en el borde del tablero.

En ese espacio vacío, se entreteje hoy, un entramado formado por la multiplicidad de juegos de lenguaje, los mass-media, la informática, es decir un complejo sistema que ha reemplazado al sujeto humano.

Un sistema autoreferencial en permanente evolución, mutable, que se autoproduce⁶⁵. Mantiene así una relación fluida con el entorno; en él se ubican los seres humanos, a quienes el sistema aporta un nexo vinculante entre las infinitas individualidades y de los cuales a su vez, se nutre para su perpetuo cambio.

Las instituciones que en la modernidad se posicionaban en el centro, han caído hoy en desgracia. Casi todas ellas por distintas razones que sería muy largo especificar aquí, han perdido credibilidad por parte de la gente.

Además, dichas organizaciones ya no operan como intermediarios. El individualismo y narcicismo extremos que se viven en este horizonte postmoderno, han hecho que aquéllos que detentan el poder -una minoría de la sociedad, la cual coincide con los que gozan de los beneficios consumistas de este capitalismo tardío-, puedan construir sus propios ta/te/ti"s", ubicados en los márgenes del tablero. Es decir son ta/te/ti"s", marginales del ta/te/ti central.

Sí, está bien dicho en plural, ta/te/ti"s", porque la fragmentación de la sociedad permite hoy crear multiplicidad de ta/te/ti"s" en cada uno de los campos en que se

⁶⁵.-Cf. Ignacio Izuzquiza. La Sociedad sin Hombres. Niklas Luhmann o la Teoría como escándalo. Barcelona. Anthropos, 1990. Cf. Niklas Luhmann y Karl Eberhard Schorr. El Sistema educativo (problemas de reflexión). México, Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993, orig. 1988 (alemán).

mueven. Con una particularidad: en cada uno de ellos, en su centro reina nuevamente el hombre, pero ya no en sentido genérico ni como sujeto histórico y social sino como YO. Un narciso.

Cada uno de estos ta/te/ti"s" son la expresión del relativismo en torno a la verdad, de la microética de acuerdos mínimos y pragmáticos, de la estética de realidades virtuales, de la muerte de las ideologías, de la fragmentación de los social, etc...

En cada uno de esos ta/te/ti"s", el hombre, mediante una manifestación egocéntrica, fija las reglas que impone al conjunto de los seres que son márgenes de su propio ta/te/ti. Los antiguos marginales del ta/te/ti central -incrementados por el surgimiento de los nuevos pobres- son ahora, margen de una cultura que a su vez es margen. Borde de un borde.

Y en forma similar a lo que les sucede a los poderosos, -integrados a la sociedad de consumo- ; los excluidos, aquéllos que viven sumergidos en la precariedad, habitantes del revés de la historia⁶⁶, tienen una condición de marginales -bordes-, pero cualitativamente diferente. Estos padecen su condición de ser borde de varios ta/te/ti"s", en cada uno de los cuales están obligados a aprender las reglas de juego, el rayado de cancha que le impone su propietario.

...el discurso ideológico de la post-modernidad ya no tiene como objetivo justificar el sistema (haciéndonos creer que lo que es bueno para la General Motors es bueno para los Estados Unidos) sino que -como nos recuerda cada día la publicidad, discurso ideológico de punta- su objetivo es recordarnos que seremos eliminados del juego si no adaptamos nuestras aspiraciones a las pautas del sistema. Si las masas se han vuelto implosivas -si la sociedad es un agujero negro -es, en gran parte, debido al terror.⁶⁷

⁶⁶.-Cf. Bruno Forte. La teología como compañía... Op. cit., pp. 30-38.

⁶⁷.-Jesús Ibañez. "Tiempo de Postmoderniad", en: AAVV (Coordinador José Tono Martínez). La polémica de la posmodernidad. Madrid, Ed. Libertarias, 1986. pp.45-46.

Ellos ya no podrán generar su propio ta/te/ti, a lo sumo podrán adquirirlo si el azar los transforma en potenciales consumidores. De lo contrario se tendrán que contentar con ser consumidores de segunda. Para ellos el mercado ofrecerá una marca que es copia, no la auténtica, -a un precio inferior-, a través de la cual puedan sentirse identificados con los sectores integrados y así reducir parcialmente en su imaginario social la brecha que los separa de los dueños de los ta/te/ti"s".

Los excluidos ya no tienen mediadores sociales que se ocupen de sus reclamos; el centro del ta/te/ti social está vacío y deslegitimado. La sociedad postindustrial y su modelo socio-económico-cultural, los ha dejado a merced de los ta/te/ti del borde.

Aquí cerramos la presentación de este esquema conceptual, el ta/te/ti, al cual retornaremos en diversos momentos de esta tesis. Son muchas más las implicaciones y relaciones que podríamos efectuar de este esquema de alta potencialidad. Sin embargo, nos contentamos en este capítulo, con que se haya entendido a su nivel descriptivo.

2.-¿En qué consiste el cambio epocal?:

Ahora sí retomemos la primera pregunta que nos planteamos *¿en qué consiste el cambio epocal?*

Lo primero que debemos advertir al respecto, es que este cambio es algo que se está produciendo a diario. Está instalado en el pensar y en el quehacer de los hombres. Sus manifestaciones se ven por doquier.

No importa ponernos de acuerdo con el nombre para denominarlo. Lo importante, es no negar su existencia. Y acostumbrarnos a vivir inmersos en el cambio de época.

Empecemos por lo tanto, analizando su surgimiento a partir del debate en torno al eje Modernidad/Postmodernidad.

Lo haremos dando repuesta a tres preguntas:

- * ¿Qué se entiende por modernidad?
- * ¿En qué consiste la crisis de la modernidad y cuáles son las lecturas fundamentales que de ella pueden hacerse?
- * ¿Qué es la postmodernidad?

Las primeras dos respuestas las enfocaremos desde un plano estrictamente teórico -el debate en torno a las ideas-. En la tercera, intentaremos introducir una perspectiva que nos permita relacionar el cambio epocal con el plano de sus manifestaciones cotidianas. Volveremos plenamente sobre esta última metodología de abordaje, cuando tratemos en el próximo capítulo: *el desafío educativo que plantea el horizonte postmoderno*

2.1. ¿Qué se entiende por modernidad?

No esbozamos una definición sino las siguientes notas características de este proyecto⁶⁸ socio-económico-político-cultural:⁶⁹

- a) el avance científico-técnico como principal fuente impulsora de vida.

⁶⁸.-A manera de síntesis podemos afirmar que son dos los proyectos culturales de base que dan forma a la Modernidad y que influyen sobre el resto de las esferas: económica, social, política, estética, científica etc.... Ambos proyectos de legitimación mantienen cierta simetría: el hegeliano (que a su vez se remonta a los orígenes del idealismo moderno) legitima la función legisladora del conocimiento y le confiere una función totalizadora; y el kantiano legitima la moral autónoma como fundamento racional-práctico para la libertad del sujeto. Autoconocimiento del espíritu o la autonomía de la voluntad.

Lo expuesto pone de manifiesto la intencionalidad subyacente que requiere todo proyecto para sostenerse en el tiempo, y que sin lugar a dudas el proyecto moderno lo tuvo desde sus albores, al proponer una u otra de estas posibles legitimaciones como propuestas hegemónicas excluyentes al conjunto de la sociedad.

⁶⁹.-Cf. Harvey Cox. La religión en la ciudad secular.Hacia una teología post-moderna. Santander. Ed. Sal Terrae. 1985. Cf. José María Mardones. Op. cit. pp. 31-32.

- b) una razón que muestra varias dimensiones o esferas, cada una de las cuales tiene su propia autonomía, lo que da lugar al pluralismo y a la tolerancia, tanto en el pensar como en el actuar.
- c) el racionalismo burocrático como principal forma de organizar y administrar la vida.
- d) la búsqueda del máximo beneficio económico en las relaciones entre los seres humanos y también entre los países.
- e) la secularización, como una pérdida del poder legitimador de la religión y el secularismo como la forma extrema de una postura antirreligiosa.
- f) los Estados nacionales soberanos, como una construcción racional, en el marco de la política internacional, ocupando el lugar que otrora detentaban los agrupamientos raciales, religiosos, o culturales.

Estas notas, con diferentes matices, han venido plasmándose, desde hace bastante tiempo. Ubicar la partida de nacimiento de la modernidad, es algo muy difícil, que nos introduce de lleno en como leer su ocaso. Pareciera que al momento que estamos por enterrarla y ponerle su lápida, se hace necesario saber su natalicio para dejarlo grabado. Arriesguemos por lo tanto una fecha, ya que como veremos al caracterizar la postmodernidad tampoco es fácil determinar el momento preciso en que ella se origina. Diremos entonces que la modernidad surge en Europa entre los siglos XV y XVI.

Nace vinculado al Renacimiento -algunos autores consideran esta su primer etapa-, pero será de la mano de la Revolución Francesa, de la Ilustración y sus ideales, que alcanzará su apogeo y para algunos, allí estaría el germen su decadencia.

- 2.2. ¿En que consiste la crisis de la modernidad y cuáles son las lecturas fundamentales que de ella pueden hacerse?

La modernidad entra en crisis, cuando los valores que sustentaba su proyecto, en los que había consolidado el estatuto del saber moderno: la razón, el sujeto, la historia y la realidad ya no pudieron dar cuenta de los cambios que ocurrían y de los interrogantes que el hombre y la filosofía se formulaban.

Se efectuó un profundo quiebre a nivel epistemológico, es en definitiva volver a replantearse la pregunta por el ser. Ya que en la respuesta a esta pregunta, radica nuestro pasado, lo cual es determinante al momento de pensar el presente⁷⁰.

Como bien sostiene Rafael Echeverría,⁷¹ la modernidad se caracterizó entre otros rasgos, porque en el campo de la filosofía, la pregunta metafísica, por "la preocupación por los problemas del ser" fue reemplazada por la pregunta epistemológica, afirmada en "*un interés creciente por los problemas del conocimiento*"⁷².

Sin embargo, este mismo autor subraya que el quiebre del paradigma de la modernidad supone:

*...que se rebasen los límites de la reflexión epistemológica y que se aborde el problema del conocimiento, ya no desde la conciencia, sino desde un replanteamiento de la pregunta sobre el ser (ontología) desde nuestro operar como seres vivos*⁷³.

⁷⁰ .-"...la vuelta arrolladora del sujeto que va unida a la aceptación de un universo múltiple y no homogéneo del cual el hombre no puede abstraerse...Como escribe Llya Prigogine, 'El mundo terminado, estático, armonioso' en el que se podía soñar antes de la revolución galileana, está definitivamente muerto. Todos lo saben. Es necesario aceptar que no sea tampoco aquél con el que soñó la ciencia moderna. 'Nuestro mundo no es tampoco el de la alianza moderna. No es el mundo silencioso y monótono, abandonado por los antiguos encantamientos, el mundo reloj sobre el que habíamos recibido jurisdicción'...El sujeto no sabe mejor lo que es él que lo que es la materia. Sabemos únicamente que toda la realidad es relacional y que los términos de esta relación se nos escapan en gran medida". Cf. Abel Jeanniere. "La crisis epistemológica de las ciencias humanas. Se vuelve a poner la atención en el sujeto", en: ENCUENTRO, N° 27, Noviembre de 1983, Lima/Perú. pp. 83-89. p. 89.

⁷¹ .- Cf. Rafael Echeverría El búho de Minerva. Introducción a la filosofía. Santiago-Chile. Academia de Humanismo Cristiano. PIIIE.1988.

⁷² .- Ibidem. p.36.

⁷³ .- Ibidem. p. 268 (el subrayado es nuestro).

Esto es lo que Piero Coda⁷⁴ plantea, en uno de sus escritos, como una ontología basada en la intersubjetividad y que será retomada por nosotros al abordar nuestra clave hermenéutica.

Sin embargo, como bien sostiene el filósofo italiano Gianni Vattimo⁷⁵, esta nueva ontología, es una ontología débil, que no es superadora, ni normativa ni edificante, sino abierta a la caducidad.

Esto es lo que él ha dado en llamar "*pensamiento débil*": que no es un pensamiento de la debilidad sino del debilitamiento del ser -como idea de proceso debilitado-, no el ser fuerte de la metafísica sino un ser débil despotenciado, que deviene, nace y muere.

Se ingresa así de la mano de la crisis de la modernidad en una edad postmetafísica. Donde el ser no es pensado como fundamento sino como acontecimiento -no *es* sino que *acaece*-⁷⁶.

Frente a este ocaso o crisis de la modernidad, encontramos básicamente tres lecturas:

- * La lectura antimodernista o premoderna.
- * La lectura transmoderna.
- * La lectura postmoderna.

2.2.1. La lectura antimodernista o premoderna:

⁷⁴.-Cf. Piero Coda. "Per una ontologia trinitaria della carità" en NUEVA UMANITA Anno VII N° 40-41 Luglio-ottobre 1985 Citta Nuova Ed. Roma pp.7-27.

⁷⁵.-Cf. Gianni Vattimo. Ética de la interpretación. Bs.As. Paidós. 1 reimp, 1992. Cf. Gianni Vattimo y Pier Aldo Rovatti (comp.) El pensamiento débil. Madrid. Ed. Cátedra. 1988.

⁷⁶.-El acaecer denota un suceder, un hecho que se ha efectuado, podríamos decir hoy bajo el impacto de este mundo de imágenes, un aparecer sin indicación de fuentes y sin forma de ser retenido. En este sentido es posible contraponer este verbo impersonal con el verbo ser, que remite a la esencia, a la substancia, a la misma existencia, que expresa la condición de posibilidad de que algo sea. Frente al actual debilitamiento de las esencias, sólo nos encontramos con hechos desligados de una situación potencial de ser y por lo tanto, incapaces de constituirse en nuevos fundamentos.

Este grupo, se centra en la afirmación del fracaso de la modernidad. Esta no ha cumplido con su proyecto y entonces, surge para ellos la siguiente pregunta:

¿No estamos más bien, dirán los neo-conservadores, ante una "disyunción" de los sistemas económico y político respecto de la cultura de la razón fragmentada que urge superar, volviendo a recuperar la tradición religiosa judeo-cristiana?⁷⁷.

Frente a esta pregunta como, bien lo hace notar D. Tracy ⁷⁸, el grupo antimoderno se escinde en dos: los fundamentalistas y los neoconservadores.

Los primeros identifican al demonio con la modernidad y, por lo tanto, su propuesta es volver a los valores de la religión tradicional. Su campo de acción es teológico-ideológico y por ello el discurso y la praxis religiosa forman parte de su corpus central. Esto no quiere decir que no se plasmen sus ideas en el campo de la política y la sociedad; un ejemplo ha sido el modelo cultural islámico que se vivió con gran fuerza en el Irán de Komeini.

La raíz de su pensamiento -en el campo cristiano-, se encuentra en la controversia librada a fines del siglo pasado en torno a la inerrancia de las Sagradas Escrituras, en todas las ocasiones sostenida por los fundamentalistas, frente a todo intento de estudio histórico-crítico de la Biblia.

Pero dejemos de lado el fundamentalismo, -del cual como dijimos, su expresión mayormente está en el campo religioso y por suerte con no tantos adeptos-, para centrarnos en la otra vertiente el neoconservadurismo. Este es un movimiento más amplio y de mayor incidencia en el campo intelectual.

⁷⁷.-José María Mardones, op. cit.p.29.

⁷⁸.-Cf.D. Tracy. "Dar nombre al presente" en: CONCILIUM N° 227, Madrid, Ed. Cristiandad, 1990, pp.92-97.

Encontramos algunos representantes de esta corriente en el neoconservadurismo americano: D. Bell, P. Berger, M. Novak, R. Nisbet, J. Kirpatrick,...⁷⁹.

¿Cuál es el diagnóstico que ellos hacen de esta modernidad fracasada? En palabras de D.Bell, podemos expresarlo de la siguiente forma:

*La falta de un arraigado sistema moral de creencias constituye la más profunda contradicción cultural de la sociedad y el más serio desafío su supervivencia*⁸⁰

*El problema real de la modernidad es el de la creencia. Para usar una expresión anticuada es una crisis espiritual...Es una situación que nos lleva de vuelta al nihilismo; a falta de un pasado o de un futuro sólo hay un vacío*⁸¹.

En el pensamiento neoconservador el factor religioso se presenta bajo una óptica funcionalista⁸². La religión no es mirada en su esencia, sino en su papel legitimador. Podemos ver cómo se deja traslucir detrás de esta postura aquel último

⁷⁹-Cf. Daniel Bell. El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social. Madrid, Alianza ed., 1976. Cf. Daniel Bell, Las contradicciones culturales del capitalismo. Madrid. Alianza ed., 1987. Cf. Peter L. Berger Rumor de ángeles. La sociedad moderna y el descubrimiento de lo sobrenatural. Barcelona. Ed. Herder, 1975. Cf. Peter L. Berger. Para una teoría sociológica de la religión. Barcelona. Ed. Kairos, 2ed. 1981. Cf. Michel Novak. El espíritu del capitalismo democrático. Bs.As. Ed. Tres Tiempos. 1982. Cf. para un panorama de toda esta corriente de pensamiento sugerimos: el número monográfico de la revista CONCILIUM N° 161 (1981). Cf. José María Mardones. Capitalismo y Religión. La religión política neoconservadora. Santander. Ed. Sal Terrae. 1 ed 1991. Colección presencia social N° 1. Cf. Joaquín García Roca. "La cultura neoconservadora", en: ENCUENTRO, N° 52, Junio de 1989, Lima/Perú, pp. 167-175.

⁸⁰.-Daniel Bell. El advenimiento... op.cit. p.480.

⁸¹.-Daniel Bell. Las contradicciones... op.cit. p.39.

⁸².-"La pretendida recuperación social de las funciones de la religión termina, por la vía neo-conservadora, incurriendo nuevamente en un sometimiento funcional de la religión a las necesidades del sistema. Si la privatización de la religión, como vio Weber, reducía la religión a interiorismo y consuelo existencial del burgués (J. B. Metz), la religión con funciones sociales neo-conservadoras responde al cambio de necesidades de la sociedad burguesa capitalista actual". Cf. José María Mardones. Capitalismo y Religión... Op. cit. pp. 108-109.

Heidegger, el cual plantea el retorno como la única forma de ir hacia adelante y reencontrarse con los orígenes de occidente y hacer renacer lo sagrado⁸³. Es en el fondo el olvido de la realidad, en nombre de la razón substantiva y absoluta.

Aquí los neoconservadores buscan -haciendo uso de la racionalidad funcional moderna, la cual como bien dice J.M.Mardones⁸⁴ no alteran- recomponer el principio integrador de la sociedad en torno al elemento ético-religioso. De ahí la necesidad de volver a la carga sobre una moral de tipo heterónoma.

Para finalizar, intentaremos rescatar los elementos positivos de esta mirada neoconservadora: en primer lugar, da un corte al debate sobre la modernidad, con una actitud propositiva que busca reconstruir un modelo para la sociedad; y en segundo lugar, la valoración positiva del pasado, el rescate de esos valores que la modernidad aniquiló:

...el movimiento neoconservador trata de ver más allá del vacío del presente y la pobreza del sujeto moderno...saben que el presente sin memoria del pasado y de la tradición engaña y finalmente se destruye a sí mismo...saben que un sujeto sin comunidad y sin tradición se convierte pronto en poco más que ese moderno individuo posesivo que termina haciéndose pasivo y carente de historia.⁸⁵

2.2.2. La lectura transmoderna:

⁸³ .-Cf. Gaspare Mura. "Formas del ateísmo contemporáneo" en AAVV, El Dios de Jesucristo. Madrid. Ed. Ciudad Nueva. 1984. p.226.

⁸⁴ .-José María Mardones. Postmodernidad y Cristianismo..... Op. cit. p.46.

⁸⁵ .-D. Tracy. op.cit. p.94.

Hemos decidido calificar con este adjetivo de transmodernidad⁸⁶ a este segundo grupo, pues su planteamiento central no implica ni un rechazo ni una negación del paradigma moderno. Es decir no es un anti o un pre, ni tampoco un post, sino que ellos dan cuenta de la crisis que surge la modernidad, pero no hablan para nada de un ocaso. Es decir, que no se instalan en los márgenes sino que, desde el centro de la propia modernidad, intentan mostrar cómo la misma es todavía un proyecto posible.

Al interior de esta postura presentaremos dos grupos. En primer lugar, está aquél que postula que la modernidad se encuentra en crisis, pero donde esta crisis no es interpretada, como ruptura o cambio, sino como fuente autopetruadora de la propia modernidad. Lo mismo es sustentado entre otros por el filósofo español José Luis Pardo, quien dice al respecto:

El espacio histórico de la modernidad no está diseñado según la secuencia "innovación-estabilidad- crisis", sino como juego de espejos en el que la crisis funciona como condición de posibilidad y de legitimación de aquello mismo que entra en crisis. En este sentido, el hecho de que las instituciones más típicamente modernas sean incapaces de resolver sus crisis no sería un argumento a favor de su caducidad, sino una prueba de su siempre renovada vigencia.⁸⁷

⁸⁶.-Este término es utilizado a su vez por Rosa María Rodríguez Magda. La Sonrisa de Saturno. Hacia una teoría transmoderna. Barcelona. Anthropos. 1 ed. Nov. 1989, para esbozar su planteo teórico frente a la crisis de la modernidad. La autora define su teoría en estos términos:

La Transmodernidad prolonga, continúa y trasciende la Modernidad, es el retorno de algunas de sus líneas e ideas, acaso las más ingenuas, pero también las más universales.....Pero es un retorno, distanciado, irónico, que acepta su ficción útil. La Transmodernidad es el retorno, la copia, la pervivencia de una Modernidad "débil", rebajada, *light*....La Transmodernidad es lo postmoderno sin su inocente rupturismo....Su clave no es el post, la ruptura, sino la transubstanciación vasocomunicada de los paradigmas. (pp. 141-142).

Valga esta extensa aclaración, por dos motivos. El primero para presentar esta autora ubicada en el límite entre la segunda y tercer lectura de la crisis moderna. El segundo es para diferenciar este planteo de lo que nosotros entendemos por transmodernidad.

⁸⁷.-José Luis Pardo. "Filosofía y Clausura de la Modernidad" en REVISTA DE OCCIDENTE. N° 66, año 1986, Madrid, España pp.36-37.

La crisis funciona como una nutriente del paradigma de la modernidad. Se erige como otro metarrelato universal. Podríamos afirmar con Pardo, que la misma es necesaria al proceso de la modernidad. No deberíamos por lo tanto desde esta postura tener temor de hablar de crisis de la Iglesia o crisis en el Estado o crisis de la escuela.

Su punto débil radica en que es imposible para la naturaleza humana vivir subsumido en un proceso de crisis perpetua. Se hace necesario buscar una solución.

En segundo lugar, encontramos la otra corriente que anunciábamos en los antecedentes. Es de mayor peso y se identifica con la Teoría Crítica, sostenida por la Escuela de Frankfurt.

A partir del diagnóstico efectuado por la escuela de Frankfurt, son diversas las soluciones propuestas. Quisiera explicitar aquélla que mayor resonancia ha tenido en este último tiempo y que aún sigue vigente. Es la sostenida por J.Habermas⁸⁸.

Para este autor, perteneciente a la última generación de filósofos de la Escuela de Frankfurt, la solución consiste en seguir hacia adelante en este camino trazado por la modernidad.

Cuanto más podamos desarrollar las tres esferas, cuya autonomía marca el comienzo de la Modernidad: la ciencia, la moralidad y el arte, más avanzada será nuestra sociedad según el programa ilustrado.

Esto no significa que el autor no reconozca los desvíos de la razón instrumental, pero a su entender es posible todavía retomar el rumbo original recuperando la idea primigenia que los padres de la modernidad tenían sobre la propia razón.

*proyecto como una causa perdida, deberíamos aprender
de los errores de esos programas extravagantes que han*

⁸⁸.-Cf. Jürgen Habermas. Teoría de la acción comunicativa. Madrid. Ed. Taurus 1987 2v.

*Creo que en vez de abandonar la modernidad y su
hablado de negar la modernidad.⁸⁹*

Esta recuperación será posible lograrla a través de un diálogo que restablezca el consenso perdido. En este sentido, será necesario comenzar a dialogar, clarificando cada uno de los hablantes los presupuestos racionales donde radica su postura. Sólo así podremos decir que es un diálogo constructivo.

Este diálogo que podemos calificar de edificante, a partir de su pretensión de validez -lo que supone explicitar el lugar desde donde parte cada hablante- construye un tipo de enlace que hace posible proseguir dicha comunicación, aún en caso de conflictos. Se alcanza así mediante un procedimiento racional un consenso tácito acerca de la verdad de una afirmación, como de la justicia de una norma o decisión. En este nivel del proceso se logra unificar por lo tanto la razón teórica con la práctica.

La razón instrumental ha de completarse con la razón comunicativa, para frenar la colonización del mundo vital, su *reificación*, y adentrarnos en el logro de un progresivo incremento de la racionalización que promueva la emancipación de los individuos.

La postura de Habermas entronca con la revalorización que ha tomado en este último tiempo la democracia como régimen político y como forma de plasmar un nuevo orden socio-económico. En este sentido es importante revalorizar el papel que empiezan a jugar los nuevos movimientos sociales, como formas alternativas al poder económico capitalista.

Sin embargo, su planteamiento ubicado en la transmodernidad, como defensa del paradigma moderno, no logra desembarazarse de su carcaza racional. Esto lo hace impermeable a dos de los desafíos más fuertes de la postmodernidad, la primacía de lo estético y el rebrote de lo sacro. En este sentido va la crítica de Tracy:

⁸⁹.-Jürgen Habermas. "La modernidad un proyecto incompleto" en: Hall, Foster (comp) . La postmodernidad. Barcelona. Ed. Kairos. 2ed. noviembre de 1986. p.32.

...hasta que el esquema social-evolutivo que también informa el esfuerzo de Habermas no sea expuesto y discutido desde dentro, hasta que las afirmaciones sobre la veracidad del arte y la religión no se tomen mucho más en serio, no veo cómo podrá ser capaz esa propuesta de sanar la modernidad.⁹⁰

Pero no sólo este autor efectúa críticas al filósofo alemán, también lo hacen otros. Entre ellos -y con esto no se agotan las críticas y contraargumentaciones-, mencionaremos a Lyotard, Vattimo y Rodríguez Magda, y esbozaremos en breves palabras lo nuclear de sus enfrentamientos.

Lyotard⁹¹, desestima a Habermas, entre otras muchas cosas, por el hecho de que su postura -apelar al consenso- violenta la heterogeneidad de los juegos de lenguaje⁹², que han reemplazado a los metarrelatos⁹³ que caracterizaron la modernidad. Según el autor francés la invención siempre se hace en el disenso. Por eso es que para él el intento de Habermas consiste en rescatar el pensamiento reconciliador, la razón totalizante del idealismo alemán o de la tradición marxista, es decir la unidad de verdad, libertad y justicia tan repelida por los post-neoestructuralistas. Se estaría, a su juicio, en presencia de la construcción de un nuevo metarrelato.

⁹⁰.-D.Tracy. Op.cit. p.99.

⁹¹.-Cf.Jean-François Lyotard. La posmodernidad (explicada a los niños). España. Ed. Gedisa. 1987.

⁹².-"Tres observaciones deben hacerse a propósito de los juegos de lenguaje. La primera es que sus reglas no tienen su legitimación en ellas mismas, sino que forman parte de un contrato explícito o no entre los jugadores...La segunda es que a falta de reglas no hay juego...La tercera observación:...todo enunciado debe ser considerado como una 'jugada' hecha en un juego." Cf. *Ibidem.*, p. 27.

A juicio de Lyotard no es posible apelar al consenso como recurso legitimador, ya que este se apoyaría, en un fundamento de legitimación y "reposa sobre la validez del relato de la emancipación." Cf. *Ibidem.*, p. 109.

⁹³.-La palabra metarrelatos, equivale a los grandes discursos de legitimación que dieron consistencia la ciencia moderna. Lyotard identifica entre estos metarrelatos modernos a la dialéctica del Espíritu, la hermenéutica del sentido, la emancipación del sujeto razonante y trabajador, etc.... Podríamos decir son las grandes utopías que movilizaron al hombre en estos últimos cuatro siglos y que hoy están según el pensamiento de este francés, llegando a su ocaso.

La crítica de Vattimo⁹⁴, se focaliza en la subestimación que hace Habermas respecto a la disolución de la metafísica como experiencia central para la vida de los individuos. A su entender detrás del metarrelato habermasiano, se esconde la ilusión de reavivar una metafísica de la historia. Todo esto impacta de lleno con la postura del italiano, quien sostiene un pensamiento débil, que como dijimos anteriormente, no debe entenderse como un pensamiento de la debilidad sino como el debilitamiento de la noción de ser, que ha de servir de base a una nueva ontología, una ontología débil, que no es superadora, ni normativa, ni edificante, sino abierta a la caducidad.

Por último la crítica de Rodríguez Magda⁹⁵, -más atenuada, ya que como expresáramos más arriba la autora se sitúa entre la segunda y tercer lectura que proponemos- trata de llamar la atención, sobre el hecho de que a pesar de no ser posible ni deseable una reunificación de la razón -al estilo habermasiano-, esto de ninguna manera debe convertirse en la condena al caos de lo irracional⁹⁶. Se hace si necesario rescatar la acción comunicativa no como crisol de reunificación racional, sino como garante de praxis democrática y de una nueva forma de cumplimentar y trascender la ilustración.

2.2.3. La lectura postmoderna:

En este apartado haremos nuestra primera aproximación a este tipo de lectura que rompe categóricamente con la continuidad del proyecto de la modernidad.

⁹⁴.-Cf. Gianni Vattimo. Ética de la... Op. cit.

⁹⁵.-Cf. Rosa María Rodríguez Magda. Op.cit.

⁹⁶.-"Creo que la maravillosa tarea reservada a los pensadores es: abrir caminos a la razón en el seno del caos y percibir a contribuir a sembrar las semillas del *logos* venidero (norma, palabra, coherencia)...Que la razón mire el caos de frente, se hunda en él hasta localizar el anticuerpo salvador: la coherencia...A veces el caos viene luego de un orden artificial que ha caducado por esclerosis...pero en su vientre crece la espera de un ordenamiento nuevo". Cf. Víctor Massuh. Agonías de la razón. Bs.As., Ed. Sudamericana, 1994, p. 214.

No la agotaremos pues, en la respuesta a la pregunta: ¿qué es la postmodernidad?, sino que la caracterizaremos con mayor profundidad. Por eso, aquí, sólo nos circunscribiremos a ver su posición frente a la crisis de la modernidad.

El calificativo postmoderno, como bien hace notar Jiménez Ortiz "*...surge en el campo de la arquitectura, como el intento de combinar técnicas modernas con formas antiguas*".⁹⁷ Pero a medida que va tomando cuerpo como propuesta cultural, cuestionadora de la modernidad, se va a escindir en dos vertientes. La primera, es la que podríamos calificar como reaccionaria, mientras que la segunda se conoce como postmodernismo de resistencia. Ambas tendrían en común la crítica al proyecto de la modernidad, pero se diferencian en su propuesta.

Los primeros abogan por un status quo y un retorno a las verdades de la tradición. Reconocemos en este grupo a la primera corriente de opinión que analizamos: los neoconservadores. Los segundos postulan en cambio una propuesta superadora tanto de la cultura oficial como de la reacción neoconservadora. "*Pretenden desmontar el status quo en favor de un fluxus quo*"⁹⁸.

Nuestro estudio reconoce como miembros del horizonte postmoderno a este segundo grupo. Donde hallamos a aquellos académicos que, partiendo de aceptar que estamos insertos en la postmodernidad, están pensando cómo deben ser los lineamientos centrales de este nuevo paradigma de base que está naciendo.

*Una cultura postmoderna que nace debe ser un postmodernismo de resistencia, y aún de resistencia a ese postmodernismo fácil al estilo del anything goes mal interpretado de Feyerebend.*⁹⁹

⁹⁷.-Antonio Jiménez Ortiz "A vueltas con la postmodernidad (1): los rasgos de la sensibilidad postmoderna" en :PROYECCION, 336 (1989) (pp.295-311), P.296. Cf. Esther Díaz "¿Qué es la postmodernidad? en AAVV; ¿Posmodernidad? . Op. cit. pp.17-43.

⁹⁸.-D.Tracy.Op cit.p.99.

⁹⁹.-Jorge Glusberg. Op. cit. p.241.

Ahora es importante aclarar que al hablar de propuesta superadora al paradigma moderno, no hay que ver ésta como una nueva síntesis.

Coincidiendo con Gilles Lipovetsky¹⁰⁰ se puede denominar a este tiempo postmoderno con el adjetivo "*cool*". Supone por lo tanto un desencanto de la modernidad, una tendencia a la humanización a medida de la sociedad, el desarrollo de las estructuras moduladas en función del individuo y de sus deseos, la neutralización de los conflictos de clase, la apatía creciente, etc...

Como puede apreciarse, la postmodernidad se presenta como colocada luego del deceso de la modernidad. Es algo que viene después. Pero en este sentido es interesante el planteamiento actual de Lyotard¹⁰¹, el cual prefiere hablar no ya de post, sino de reescribir la modernidad.

Este prefijo re, tiene la doble capacidad de superar en primer lugar la antinomia pasado (pre) y futuro (post) e instalarse en el presente y vivir por lo tanto el ahora. A su vez el prefijo re, unido a escribir, denota la posibilidad de una elaboración, a manera de la *anamnesia*, que se diferencia de la rememoración y la repetición, como entiende ambos términos la teoría psicoanalítica ortodoxa .

Esta elaboración supondría por lo tanto una tarea sin finalidad, en el sentido de que no es guiada por un objeto prefijado que le sirve de meta, aunque no por eso carente de intencionalidad. Tendría ligazón, por lo tanto, con "la libre asociación de ideas" ,propia del psicoanálisis, consistiendo así en prestar atención a todas las manifestaciones del ser humano y a partir de ellas elaborar un nuevo constructo.

Esta postura actual de uno de los pensadores pioneros de la postmodernidad, nos da una pista frente a la posibilidad de poder plantear cierto grado de unidad en la

¹⁰⁰ .-Cf. Gilles Lipovetsky. La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona. Anagrama, 1986.pp.113-114.

¹⁰¹ .-Cf.F.Lyotard."Reescribir la modernidad" en : Revista de Occidente N° 366. año 1986. Madrid. España (pp.23-33).

cultura del fragmento. Citamos al respecto al propio Lyotard quien recientemente escribió:

Yo empleé la palabra postmoderno; también se sabe que no era sino una forma provocativa de dar vida a la contienda...la postmodernidad no es una época nueva. Es la reescritura de ciertas características que la modernidad había querido o pretendido alcanzar, particularmente al fundar su legitimidad en la finalidad de la general emancipación de la Humanidad...En este momento y por ahora, mi respuesta se limita a ésta: re-escribir la modernidad es resistirse a la escritura supuestamente postmoderna.¹⁰²

2.3. ¿Qué es la postmodernidad?

Para comenzar una caracterización, de lo que hemos denominado *horizonte postmoderno*, quisiéramos plantear en primer lugar los prejuicios que pesan sobre el tema.

Ellos se desprenden de la literatura crítica sobre la materia en cuestión y abarcan tanto aspectos filosóficos, políticos como así también económicos.

Enumeraremos sólo cinco:

a.-La postmodernidad es un invento efímero, una moda teórica a cargo de los poderes mundiales de la comunicación científica, con el propósito de postergar los verdaderos debates.

b.-Es un fenómeno que concierne exclusivamente al mundo de la técnica.

c.-Pertenece a un estadio propio de la sociedad post-industrial y tecnológica, por lo tanto no es un fenómeno universal.

¹⁰².-Ibidem. pp. 32-33

d.-Es exclusivamente un movimiento en el campo de la estética.

e.-Es una nueva astucia de la modernidad para sobrevivir. Criticarse a sí misma, darse por muerta, presentar su crisis. Una nueva vanguardia de la cual la modernidad se nutre.

En estas cinco categorías convergen muchas de las diversas lecturas críticas que pueden hacerse a esta postmodernidad. Hemos querido ponerlas por escrito, pues es nuestro deber mostrar al lector que la complejidad de la postmodernidad no sólo radica en lo difícil que consiste lograr una caracterización adecuada, sino que la dificultad mayor es, de hecho, poder dar cuenta de que es un fenómeno que existe, se diferencia del paradigma moderno y, a su vez, su influencia en el mundo de hoy es tal que merece ser estudiado con detenimiento.

En el apartado anterior hicimos una aproximación al horizonte; es nuestro objetivo ahora, habiendo expuesto los prejuicios que pesan sobre la temática postmoderna, introducirnos de lleno en el horizonte mismo.

Utilizaremos este tránsito al horizonte como un caminar, en el que nos acostumbraremos a escuchar, a cambiar nuestros códigos de comunicación y en consecuencia a utilizar una jerga propia de la postmodernidad. Así será factible ir perdiéndole el miedo a este movimiento.

Temor que se origina por el uso que hacen de esta expresión los defensores del pasado, al etiquetar con el término postmodernidad o postmoderno, todo aquello que denigra al ser humano: el uso de drogas, la pornografía, el sexo libre, la homosexualidad y el lesbianismo, etc....

Miedo que no tiene razón de ser, sino que debe trocarse en entendimiento y discernimiento de esta nueva realidad.

Haremos el recorrido de la mano de las isotopías postmodernas. Es decir, recogiendo en un listado aquellos términos que con mayor frecuencia aparecen en el discurso postmoderno. (Ver ANEXO II)

Habiendo concluido el recorrido podemos decir que ya estamos "instalados provisoriamente" en el horizonte postmoderno. No podría ser de otra manera. Intentemos entonces -ahora sí- una caracterización, lo más acabada posible de este fenómeno. Como sabemos nuestra tipificación no será la única sino una de las tantas posibles. Veremos que muchos de los tópicos que componen cada uno de los puntos se van entremezclando con los otros. Esto responde a como es la realidad: caótica y desestructurada.

- * fractura de los ideales (sujeto histórico-progreso como absoluto de la razón) que sirvieron de metarretos legitimadores a la sociedad occidental. Fragmento y pluralismo

- * el fin de la historia¹⁰³, la cultura del presente. Relativismo y provisionalidad.

- * recuperación de la vida cotidiana. Disolución del actor social. Narcicismo, individualismo, hedonismo.

- * el ocaso de la secularización, el renacer de lo sacro: una reliquiosidad "light", que algunos denominan neopaganismo, conviviendo con un gran indiferentismo religioso.

Profundicemos un poco en cada uno de estos puntos:

¹⁰³.-Los postmodernos no dan a este término el sentido que le asigna F. Fukuyama ("¿El fin de la historia?" en : ESTUDIOS PUBLICOS N° 37 verano 1990. Santiago, Chile, CEP. pp.5-31.), quien lo aplica para calificar el derrumbe que sufren los regímenes socialistas del Este europeo y por ende el triunfo final de la idea de occidente, liberal-capitalista, la cual se impone como nuevo paradigma en todo el orbe.

2.3.1. Fractura de los ideales (sujeto histórico-progreso como absoluto de la razón) que sirvieron de metarrelatos legitimadores a la sociedad occidental. Fragmento y pluralismo.

¿Cuáles son los metarrelatos puestos en tela de juicio? Si seguimos a Lyotard¹⁰⁴, él plantea que se trata de los grandes discursos que han marcado a la modernidad, legitimando a las instituciones y prácticas sociales y políticas, las legislaciones, las éticas, las maneras de pensar. Algunos de ellos, serían la razón, la libertad, la emancipación del trabajo, el enriquecimiento de toda la humanidad a través de la techno-ciencia capitalista, también, por supuesto, el cristianismo.

Todos ellos tienen en común, según este autor, el que se busca la legitimidad en un futuro a realizar, cuya idea central, su utopía, varía según los casos: la libertad, la luz, el socialismo, etc...Detrás de todos ellos está la idea del proyecto moderno.

Esta crisis de los metarrelatos, es lo que G. Vattimo da en llamar pensamiento de la mañana (evocando a Nietzsche) o pensamiento de la fruición. No es un pensamiento, por lo tanto, que busca apoyarse en la funcionalidad de la razón, sino, todo lo contrario, es un pensar por el único goce de pensar.

Esto se traduce en pequeños relatos, experiencias de lo concreto, de lo vivido. Los relatos que pueden ser contados a otros, relatos que pueden ser sólo para uno mismo, pero que nunca tendrán por objetivo el crear consensos, el legitimar opciones políticas o sociales. De aquí se deriva lo que anteriormente expusimos como pensamiento débil.

Esta crisis de los metarrelatos trae por lo tanto aparejado dos procesos claves para entender la postmodernidad: la fragmentación y el pluralismo.

¹⁰⁴.-Cf. F.Lyotard. La posmodernidad (explicada).... Op.cit. pp.29-32.

La fragmentación postmoderna no debe asociarse simplemente con la fragmentación de la razón propia de la modernidad. Según G. Vattimo, esta crisis que lleva al fragmento, es producto de que la noción de verdad ya no subsiste y no hay ningún fundamento para creer en el fundamento¹⁰⁵.

Sucede que vivimos como de cara a un espejo trizado. Son múltiples los reflejos y refracciones que se producen. Frente a esta situación de fractura, los mitos de la modernidad ya no sirven. Existe una red de fragmentos compuesta por lo inmediato y lo pequeño. El individuo sólo es dueño provisional de una parte de realidad.

El pluralismo se asume por lo tanto como la consecuencia lógica de sostener la preminencia del fragmento por sobre la totalidad. Sin embargo, muchas veces este pluralismo es percibido como un collage desprovisto de sentido. Así lo entiende María Cristina Galante:

El gran relato pierde vigencia, se disuelve y desaparece, no queda ni su nostalgia...El sentido de la historia aparece en crisis,"colapsado". Ya no hay representación de la vida, de la realidad, del mundo. Salta a primer plano el collage, y el montaje mediante recorte...la sociedad se priva así de un orden, de la legitimación¹⁰⁶.

2.3.2. El fin de la historia, la cultura del presente. Relativismo y provisionalidad.

¿Cómo entender esta categoría: fin de la historia?

¹⁰⁵.-Para Gianni Vattimo la noción de fundamento -*Grund*- esta emparentada con el diagnóstico que realiza Nietzsche -del cual el filósofo italiano es un gran estudioso- sobre el fin de la modernidad. Con la muerte de Dios, se disuelve la noción misma de verdad y por ende el fundamento ya no obra. Se estaría en presencia del nacimiento de la postmodernidad en filosofía. Una etapa del pensar en que ya no hay una verdad ni un *Grund* que le pueda desmentir o falsear. Mientras se ve menospreciado el interrogarse acerca de los orígenes, se comienza a valorar mucho más lo cotidiano, lo próximo. Una "filosofía de la mañana", como gusta llamar el mismo Vattimo. Cf.G. Vattimo. El fin de la modernidad. Op. cit. pp. 147-150.

¹⁰⁶.- María Cristina Galante. "La postmodernidad y sus relatos" en: AAVV. ¿Postmodernidad? op.cit. pp.48-49.

En el lenguaje postmoderno, cuando se habla de fin de la historia, se quiere expresar la disolución de la categoría de lo nuevo. Es decir, se disuelve la idea de una historia como proceso unitario.

El origen de este proceso es necesario rastrearlo en el auge que han tomado los medios de comunicación, los cuales nos bombardean con información a nivel mundial. Este bombardeo de imágenes paradójicamente nos impide construir una historia universal, a la par de que logra situar en un mismo plano al tiempo.

Es decir, transforma en contemporáneos al sujeto y al suceso que ocurre. Vimos, por ejemplo, la Guerra del Golfo Pérsico al mismo tiempo que ocurría a miles de kilómetros, instalados en el living de nuestra casa, situados frente al televisor, sin embargo, esto no aumentó la comprensión de lo que estaba sucediendo.

Si a todo esto unimos la imposibilidad de un marco que englobe las noticias y nos sirva de referencia, estamos frente a lo que J.Baudrillard¹⁰⁷ denomina situación de simulación; en donde la pérdida del sentido es total, como así también la verificabilidad de los hechos.

Esta propuesta nos conduce inmediatamente a una sospecha radical sobre el futuro y a vivir cómodamente instalados en el presente. Esto es lo que muy bien expresa Gilles Lipovetsky: *"la clave está en vivir en el presente, sin preocuparse del pasado y del futuro: el sentido histórico ha desaparecido"*¹⁰⁸.

Para J.Baudrillard¹⁰⁹, esto se traduce en la expresión *"el tiempo cumplido"*. Estamos frente a una escatología realizada. Ya que no hay horizonte histórico que pueda dar sentido y oriente a la totalidad.

¹⁰⁷.-Cf.J. Baudrillard. Las estrategias fatales. Barcelona. Anagrama. 1984.

¹⁰⁸.-Gilles Lipovetsky. Op.cit.p.51

¹⁰⁹.-Cf. J.Baudrillard. Op.cit.p.195s.

Nuestra mirada no sobrepasa el año 2000 y recordemos que sólo restan seis años. Toda esta forma de pensar tiene implicaciones en la vida concreta de los individuos. Las preocupaciones mayores de nuestra vida, se centran en los aspectos marginales. Hay una necesidad muy acentuada de reivindicar lo cotidiano y lograr la felicidad al instante. Es así como el epicureísmo resurge como filosofía que goza hoy de muchos adeptos.

Esto va acompañado de una revalorización de lo corporal, siendo conscientes del deterioro que sufre nuestro propio cuerpo a medida que envejecemos. Parafraseando al jesuita Xavier Quinzá -Director Centro "Arrupe" (Valencia)-: *"Hoy somos lo más jóvenes que seremos en nuestra vida"*.

Quien vive anegado en el presente, percibe la realidad como relativa, hecha a su medida, a la vez que sabe que se encuentra en un estado provisorio. Detrás de estas dos actitudes, las cuales pueden leerse en forma negativa, es posible rescatar elementos muy positivos. En primer lugar, la relatividad nos ofrece la capacidad de ejercitar nuestro discernimiento frente a las cosas. Nada es definitivo, todo es posible de explorar.

En segundo término, el hecho de saber que estamos instalados provisoriamente, nos hace ser conscientes de nuestra finitud y posibilita que recuperemos cierta actitud nómada. El nomadismo nos despoja de nuestra tendencia a aferrarnos de las cosas materiales.

2.3.3. Recuperación de la vida cotidiana. Disolución del actor social. Narcicismo, individualismo, hedonismo.

El desencanto que marca esta etapa postmoderna, se puede dejar traslucir en una pregunta clave: ¿qué alternativa ética nos queda? Frente a este vacío que padecemos hoy, dónde, cómo vimos, ya no hay un metarrelato que sirva de legitimador

de nuestro presente y nos proyecte hacia el futuro, ¿qué contenido debe tener nuestra ética? ¿quién determinará las reglas morales?

Hemos llegado a lo que algunos autores han denominado el fin de la ética. Hablaremos entonces de una ética mínima, de una microética, o de una ética pragmática¹¹⁰. Donde el YO, con sus preferencias, actitudes, sentimientos, será el núcleo de la acción moral. El goce, la ligereza de lo estético suplanta a los imperativos éticos.

Esto se traduce en un acentuado individualismo. En palabras de Gilles Lipovetsky: *"La segunda revolución individualista...lo importante es ser uno mismo...el átomo social se emancipa de las estructuras disciplinarias y revolucionarias..."*¹¹¹.

Este nuevo individualismo posmoralista¹¹² puede caracterizarse por dos tendencias contradictorias: una reorienta al individuo hacia la actividad profesional, la otra lo aparta de ella; una motiva al individuo hacia el trabajo (hasta el grado enfermizo de lo que algunos denominan su "erotización"), la otra lo desmotiva (absentismo, retroceso de la conciencia profesional, desinterés); una revaloriza el trabajo, la otra exalta los beneficios fáciles; una empuja a la reafirmación de los valores éticos, la otra inclina a su transgresión (corrupción, transacciones ilícitas y remuneraciones ocultas, delitos de iniciados, fraude fiscal).

La tendencia banal de este individualismo posmoralista, incluye entre sus actividades centrales, el cuidado del cuerpo, la vida en el pequeño grupo y la preservación del entorno ecológico.

¹¹⁰.-Ver Apéndice II.

¹¹¹.-Gilles Lipovetsky. Op.cit. p.105.

¹¹².-Cf. Gilles Lipovetsky, El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos. Barcelona, Ed. Anagrama, 2 ed. noviembre 1994, Orig. francés 1992. pp. 15-16 y 189-194.

Es un placer vaciado de todo tipo de contenido subversivo, si lo confrontamos a la utopía revolucionaria que proliferó en América latina y otros lugares del globo en la década de los '60 y parte de los '70. Es lo que algunos prefieren denominar como hedonismo "cool"¹¹³.

Este ensimismamiento del individuo, este retorno a su YO, este acento en la propia persona, lleva a que, al hablar de postmodernidad, tengamos que dar cuenta del narcicismo que la caracteriza.

*El narcisista sólo invierte en sí mismo: ésta es la causa por la que sitúa en el primer plano de sus preocupaciones su cuerpo, su salud, su fuerza, su juventud, su belleza, su encanto; es decir, lo que hay en él de más efímero y más frágil.*¹¹⁴

Este narcicismo provoca que el ser humano ya no se perciba como sujeto histórico, actor social. Sin embargo, no debe leerse detrás de este planteamiento narcisista un repliegue en la intimidad solipsista.

El hombre postmoderno, desde su narcicismo busca relacionarse y lo logra -eso sí- en pequeños grupos, donde lo central es la relación, el intercambio experiencial; dejando de lado todo tipo de proyección socio-política. Son grupos que se instalan desde la cotidianidad e intentan, desde el pragmatismo que los caracteriza, tapar los agujeros por los cuales esta "era del vacío" provoca angustia en el hombre. cubrir su necesidad de integración afectiva. Es por eso que están tan de moda hoy los procesos de sanidad personal, los grupos terapéuticos y todo tipo de comunidades emocionales y expresiones de religiosidad "light".

2.3.4. El ocaso de la secularización, el renacer de lo sacro: una

¹¹³.-Cf.A. Jiménez Ortiz. op. cit. p.304.

¹¹⁴.-Card.Godfried Danneels. "Evangelizar en Europa 'secularizada'", en : CRITERIO I parte año LIX 24-7-86. N° 1969.p. 393.

religiosidad "light", que algunos denominan neopaganismo, conviviendo con un gran indiferentismo religioso.

Es conveniente recordar lo que un autor como Harvey Cox, hoy calificado como uno de los teólogos postmodernos¹¹⁵ y que avala la teoría del retorno de lo sacro, escribió a fines de los '60:

*...sostenía yo que la religión no es siempre y en todas partes algo bueno y que la secularización tal vez no fuera el azote inmisericorde e indiscriminado que en opinión de muchos parecía ser. Y sugería que, en lugar de lamentar la mengua del poder eclesial o la desaparición de lo sacro, los cristianos tal vez debieran concentrarse en el positivo papel que podrían desempeñar en el moderno mundo secular.*¹¹⁶

Esta situación ha cambiado radicalmente. Hoy asistimos a una explosión religiosa, como hacía tiempo no se veía en el planeta. "En una palabra".....(vivimos una) "búsqueda intensa y por todos los medios del paraíso perdido"¹¹⁷.

A nuestro entender esta explosión es generalizada, y no sólo atribuible al primer mundo. En el mundo desarrollado, por supuesto, es mayor el contraste debido en gran parte al avance que tuvo en él el secularismo a lo largo de este siglo. Pero en América Latina no es menor la incidencia de los nuevos movimientos religiosos, muchos de ellos simples comunidades emocionales¹¹⁸.

¹¹⁵.-Cf. Johan Van der Vliet. "La fe ante el desafío postmoderno" en: COMMUNIO, Año VII N° 22. Santiago. Chile. 1990. p. 17.

¹¹⁶.-Harvey Cox. La religión en....op. cit. pp. 17-18.

¹¹⁷.-Card. Godfried Danneels. "Evangelizar a la Europa secularizada . II parte." en: CRITERIO año LIX 14-8-86. N° 1970. Bs. As. p. 405.

¹¹⁸.-Bajo este rótulo, que ha sido tomado prestado de Weber por Hervieu Léger (Cf.D.Hervieu-Léger.Sécularisation et Modernité Religieuse" en: ESPRIT. 106 (1985) pp.50-62. citado por José María Mardones. Posmodernidad y cristianismo....Op.cit. p.123), pretendemos definir un fenómeno religioso bastante reciente que se encuentra poco estudiado, como son los diversos grupos de inspiración cristiana u orientalista que predominan hoy en distintas regiones del planeta, especialmente en Europa y EEUU. En la actualidad, estos grupos representan, si lo llevamos a cifras, el 2,2% de la población mundial, alrededor de 96 millones de personas(Cf.Time 3-5-1982 p.66.). Sus nombres son diversos:

Así también al interior del campo católico han aumentado las expresiones mayoritarias de piedad popular, aunque éstas no podamos calificarlas como formando parte del neopaganismo¹¹⁹.

A este respecto, es importante lo que se hace notar en la Introducción a los resultados de la encuesta realizada por el Secretariado para los no creyentes, dependiente de la Curia Vaticana, realizada entre los años 1983-1985, en 164 países.

*Sería, ciertamente, abusivo, dar a esta búsqueda espiritual una interpretación específicamente cristiana. Porque esas personas que buscan se orientan frecuentemente hacia sectas más o menos exóticas, hacia líderes carismáticos que prometen conocimientos trascendentales, hacia misterios de contornos enigmáticos, sino ya hacia sociedades secretas, la astrología, incluso el culto a Satán. Esto equivale a decir que este inmenso potencial religioso, que se despierta en las profundidades de la humanidad, encuentra difícilmente el camino de la Iglesia, posiblemente por falta de integración del cristianismo en la cultura de nuestro tiempo, pero también por falta de las actitudes fundamentales necesarias para todo encuentro auténtico con lo sagrado: disposición al silencio y al recogimiento, humildad y oración, aceptación de una ascesis.*¹²⁰

carismáticos católicos, grupos rurales neomonásticos, comunidades neocatecumenales, círculos fundamentalistas, grupos de oración corporal zen, círculos ecuménicos libres, Hare Krishna, grupos de yoga, etc... Para algunos autores dichos grupos reciben la denominación de nuevos movimientos religiosos o simplemente nuevas religiones. (Para una información más en profundidad sobre el tema de los nuevos movimientos religiosos, el número monográfico de la revista CONCILIUM N° 181 (1983) o Cf. Alejandro Frigerio (comp.) Nuevos Movimientos Religiosos Vol I y II. Bs. As. CEAL, 1993.).

¹¹⁹.-La definición de paganismo pertenece a Louis Pauwels: "El paganismo no es, como se cree o como se dice, la negación de lo sagrado. El paganismo, por el contrario proclama que lo sagrado se halla al alcance de la existencia humana. No se confunde, pues, con el ateísmo o el agnosticismo, pero rechaza al Dios único, ajeno al mundo pero celoso, que prohíbe a las criaturas toda experiencia espiritual que tenga por objeto al propio hombre en sus relaciones con el mundo. El Dios único exige a los hombres una conciencia de exiliados. El paganismo busca la religión en su sentimiento exaltado de plenitud aquí y ahora. Lejos de desacralizar el mundo, lo sacraliza. Propiamente hablando, lo tiene como sagrado". Cf. A. Dumas. "Seducción actual del neopaganismo". en: CONCILIUM N° 197. Madrid. 1985.p. 108.

¹²⁰.-Secretariado para los no creyentes. Fe y ateísmo en el mundo. Prefacio del Card. Paul Poupard. (presidente del Secretariado para los no creyentes). Madrid. BAC. 1989. p. 35.

¿Cómo ver y por lo tanto explicar este fenómeno que acaece al interior del horizonte postmoderno? Son varias las hipótesis que podrían sustentarse al respecto.

En primer lugar, las comunidades emocionales pueden ser el reflejo de cierta religiosidad "light", producto de ese desencanto que caracteriza a la postmodernidad. Este mismo conduce a un ensimismamiento del individualismo, por una exacerbación del culto al YO, lo cual deriva necesariamente en el narcisismo. Pero como vimos anteriormente, no es un narcisismo que se aísla, sino que, por la angustia que provoca el desencanto, necesita intercambiar su experiencia con los otros YO. Una experiencia que es fútil, superficial, ligera, que no importa por su contenido sino por la presencia del otro YO. De ahí que el sentido que tenga lo trascendente, el contenido de la creencia, para los miembros de dichas comunidades no es relevante. Lo que sí importa es la convivencia, el compartir. Lo sobrenatural es un pretexto para cubrir el vacío de otredad que experimenta el individuo.

En esta línea se ubica el sociólogo C. Lasch y también Gilles Lipovetsky¹²¹. Estos ven en el narcisismo que acabamos de describir una condición psicopatológica:

*...estas orientaciones religiosas místicas son racionalizaciones debidas a una obsesiva autofijación que...revela una incapacidad para mantener compromisos a largo plazo y relaciones personales de cualquier tipo...El "narcisismo" patológico queda culturalmente legitimado por la celebración ideológica del "yo"*¹²²

Una segunda hipótesis, respecto al origen de estos nuevos movimientos religiosos, recaería en que los mismos *"manifiestan hasta que grado la religión se ha vuelto inconsecuente para la sociedad moderna"*¹²³.

¹²¹.-Cf.C.Lasch. The culture of Narcisism. American life in an Age of diminishing expectations (Nueva York) 1978 (citado por D.Anthony, Th. Robbins, P.Shwartz, "Movimientos religiosos y secularización "en: CONCILIUM, año XIX,Nº 181 Madrid. Ed. Cristiandad, enero 1983.p. 17. Cf.Gilles Lipovetsky, La era del vacío, Op.cit.p.118.

¹²².-D.Anthony y otros. op.cit.,p.19.

¹²³.-Bryan Wilson Contemporary transformation of religion (Oxford 1976) p.96.(citado por D.Anthony y otros. op.cit. p.17 cita 4).

La religión se ha transformado en un exótico artículo de consumo, una fe a la carta, en un creciente supermercado espiritual. De aquí derivaría la futilidad y liviandad de su propuesta.

La iniciativa parte aquí del consumidor...incluso muchos de los creyentes cristianos se deciden a optar por unos elementos de su fe más que por otros... de manera que.. .cabría hablar de cierta "religión centrada en el cliente"¹²⁴

Una tercera hipótesis, apoyada en el análisis weberiano, del proceso de racionalización en el mundo social, sustentado por Gaudibert¹²⁵ y por otros¹²⁶, postularía que el origen de las nuevas religiones se enmarca en la importancia del conocimiento científico-técnico de dar respuesta al pluralismo y a la fragmentación que le propone la postmodernidad. La cosmovisión científica no es la única ni necesaria lectura de la realidad. Existe otro tipo de racionalidad. En términos weberianos, un racionalismo trascendente de carácter ético-metafísico. Una nostalgia del "totalmente otro" (M.Horkheimer). Las nuevas religiones serían expresión de este tipo de racionalidad.

Un efecto de la reducción de la "razón" a la razón "científico-técnica", consiste en cerrar el paso al papel de los valores de la vida social...la nuevas religiones, con su llamado a imágenes y símbolos transnacionales, abren finalmente la posibilidad de una reinterpretación de los valores de la racionalidad práctica. Que los grupos concretos consigan o no su objetivo es ya otra cuestión"¹²⁷.

¹²⁴ .-R.Bergeron. "Interpretación teológica de las nuevas religiones", en: CONCILIUM, Año XIX, N° 181, Madrid, enero de 1983. p.137.

¹²⁵ .-Cf.P.Gaudibert. Du culturel au sacré. Casterman, París, 1981.(citado por J.M.Mardones, Posmodernidad y Cristianismo... Op.cit.p.124.)

¹²⁶ .-Cf.D.Anthony y otros. op.cit.pp.124.

¹²⁷ .-Ibidem. pp.142-144

Por último tendríamos una cuarta explicación que es la sustentada por Bergeron. A partir de las similitudes entre estas nuevas religiones y el gnosticismo antiguo; este autor plantea lo siguiente:

...El fenómeno de las nuevas religiones, constituye una reminiscencia de la gnosis externa de nuestro mundo contemporáneo, bien entendido que la gnosis no es una herejía cristiana, sino un fenómeno particular y original de la historia de las religiones¹²⁸

Esta última hipótesis, tiene una gran influencia en la forma en que el cristianismo y en especial ciertos sectores de la Iglesia Católica, miran a este tipo de manifestaciones. Ven detrás de ellas una serie de herejías, con las cuales es imposible el diálogo y a las cuales hay que condenar como anatemas. La raíz de esta posición, según Bergeron se encuentra en que:

si el cristianismo llegara a integrar los principios gnósticos, cambiaría de naturaleza y perdería su especificidad...No es posible una síntesis superior entre el cristianismo y la gnosis a menos que se someta el cristianismo a una reducción desnaturalizadora.¹²⁹

Esta visión no es compartida por todos, ya que para algunos el cristianismo que hoy vivimos es el cristianismo triunfante, no el original: aquél que se declaró como ortodoxo y que condenó como herejía a corrientes como el gnosticismo, que en los primeros siglos de nuestra era proponían cosas parecidas a las que hoy plantean algunos de los nuevos movimientos religiosos,¹³⁰ en especial aquellos ligados a "la potenciación del ser humano".

Nos inclinamos por la hipótesis que recoge el análisis weberiano, ya que la misma guarda relación con lo que hemos definido en la introducción como neopaganismo postmoderno. Un renacer de lo sacro difícil de explicar desde una visión

¹²⁸.-R.Bergeron. op.cit.p.137.

¹²⁹.-Ibídem, pp.142-144.

¹³⁰.-Cf. Elaine Pagels. Los Evangelios gnósticos. Barcelona. Ed. Crítica. 1982.

positivista o desde las tesis de la secularización propias del paradigma de la modernidad.

Ha comenzado a hacer su aparición una nueva era que algunos llaman "postmoderna". Nadie está absolutamente seguro de como será esa era postmoderna, pero una cosa parece estar clara: más que de una era de secularización rampante y de decadencia religiosa, parece tratarse de una era de resurgimiento religioso y de retorno de lo sacro. Hoy día, nadie se atreve a hablar demasiado acerca de "la larga noche de la religión"...¹³¹

De todas formas, es importante mencionar que no todos los seres humanos pertenecen a algún tipo de religión o forman parte de los nuevos movimientos religiosos. Es significativo el grado de increencia propio del horizonte postmoderno. Una increencia que no se debe leer con las claves con las cuales era traducido el ateísmo propio de la modernidad, inspirado en "los maestros de la sospecha": Marx y Freud; sino que esta increencia se asocia a una indiferencia frente a los religiosos y a la vida en general. Aquéllo que algunos teóricos postmodernos denominan "indiferencia pura".

Se produce en aquellas personas que viven en una completa insensibilidad hacia las mismas cuestiones; hacia las dimensiones de profundidad, ultimidad, sentido, totalidad, en las que se enraiza el ejercicio de la dimensión religiosa. Ha sido descrito como "desinterés ante cualquier tipo de significación de la vida" que se expresa en términos de permanente y generalizado: "¿A mí, qué?", que desemboca en la evasión de sí mismo mediante el divertimento sistemático, el alcohol, la droga.¹³²

No es una increencia que trata de ser constestaria a la Iglesia, como sucedía con el secularismo, sino que en este caso, la increencia ignora hasta la propia existencia de

¹³¹.-Harvey Cox. op. cit. p. 18.

¹³².-Juan Martín Velasco. Increencia y evangelización. Del diálogo al testimonio. Santander. Ed.Sal Terrae. 1988. p. 45

la Institución religiosa. Ya no busca destruirla, ella es totalmente marginal respecto a su vida cotidiana.¹³³

3. ¿Qué relación guarda el cambio epocal con Latinoamérica?

Llegamos al tercer ítem de este capítulo. Como planteamos en el inicio, al dar forma a la presentación de la problemática a estudiar, es nuestra intención hacer el abordaje de los desafíos educativos al interior del horizonte postmoderno, a partir de un contexto que es el latinoamericano.

La mecánica que seguiremos para responder la pregunta consiste en efectuar un relevamiento lo más exhaustivo posible de las diferentes posturas que, cientistas sociales argentinos y latinoamericanos, sostienen al respecto.

Anticipamos que no tomaremos posición, en forma radical, por ninguna de ellas. No sería posible hacerlo por el siguiente motivo: la pregunta por el sentido en Latinoamérica -a la cual tratan de responder todos estos autores-, es un cuestionamiento todavía con mucha proyección y mucho más vasto de lo que aquí esbozamos, -lo cual sería tema para otra tesis-. Por lo tanto no tendría rigor científico de nuestra parte, adherir sin más a alguno de los planteamientos, sin haber hecho una profundización del tema, lo cual nos conduciría sin remedio a ir más allá de los límites fijados para esta pregunta.

Es por eso que solamente nos limitaremos a realizar algunos comentarios valorativos, desde los cuales por supuesto es posible inferir nuestra cercanía o lejanía respecto a las diferentes teorías.

¹³³.-Cf. Christian Duquoc. Dios diferente. Ensayo sobre la simbólica Trinitaria. Salamanca. Ed. Sígueme. 1978.pp. 11-13.

Sin embargo antes de pasar a examinar las diversas posturas nos parece necesario hacer dos aclaraciones sobre este tratamiento del horizonte postmoderno desde el ámbito de América Latina.

En *primer lugar* es importante llamar la atención sobre, que no será posible hacer un estudio estrictamente latinoamericano, pues esto iría contra nuestra idea central: lo postmoderno se debe leer a partir de una mirada que recupere la unidad manteniendo la diversidad.

Hoy nos encontramos inmersos en una cultura planetaria, donde, el explorar lo local sin mantener referencia permanente con lo regional y universal, invalida cualquier intento de recuperar la unidad.

Unidad que volvemos a insistir -abriendo un paréntesis en la exposición- no significa para nosotros una vuelta al orden establecido sino una incipiente búsqueda de la identidad perdida a partir del vacío que ofrece el hombre postmoderno y no con el deseo de ostentar un distintivo genealógico. Sosteniendo como principios: la tolerancia y el reconocimiento mutuo de las diferencias. Como diría Vattimo una *unidad articulada*.

Muchos han sido los que soñaron en nuestra historia latinoamericana con una unidad. En una época como la nuestra que no conoce ya de vanguardias ilustradas ni sabe mucho lo que significa la palabra utopía, sólo es posible recuperar parte de este ideal a partir del reconocimiento de las diferencias intrínsecas de los pueblos¹³⁴ que viven en esta región y a partir de una apertura -en todos los campos- al resto de los habitantes del planeta.

La educación cumple a nuestro juicio un papel decisivo en esto que acabamos de expresar.

¹³⁴.-Como el mismo Freire, plantea para América Latina al hacer la afirmación de "...que la *unidad en la diversidad* debe ser la respuesta eficaz de los proscritos y de las proscriptas, de aquellos a los que se les prohíbe ser, a la vieja regla de los poderosos: *dividir para reinar*." Cf. Paulo Freire. Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI, 1 ed 1993, 1 ed. portugués 1992. p.145-147.

La *segunda aclaración* que hacemos responde a la necesidad de profundizar lo latinoamericano, en especial para reconocer como ha sido traducida esta cultura postmoderna a nuestro medio, y poder tener noción de esa forma sobre el impacto que ha causado en nuestra población.

En este sentido partimos de constatar dos fenómenos: lo postmoderno, suele percibirse entre nosotros tan sólo como una moda, y a su vez existe una asincronía -a veces un lustro o una década- en lo que hace a la llegada de los escritos postmodernos a nuestro continente respecto al momento en que fueron concebidos.

Estos dos hechos están íntimamente asociados. Sucede que la literatura postmoderna que ha llegado hasta nosotros, en forma masiva, respondía al postestructuralismo de los sesenta-setenta, como bien lo señala Rodríguez Magda¹³⁵. Dicha bibliografía reflejaba así un cierto radicalismo fruto de su tiempo, que se centraba en desenmascarar todo tipo de perversiones y desvelar la trampas ocultas en la misma trama de la razón.

En síntesis nos quedó una sensación de postmodernidad, ligada a un irracional ludismo, una postmodernidad de denuncia o anuncio según sea la lectura, que a la par de una creciente incorporación al nuevo orden mundial y al paradigma neoliberal de ciertos sectores de América Latina -tanto geográficos como poblacionales- nos hizo experimentar que ya éramos postmodernos al sumergirnos en una cultura consumista y hedonista en extremo.

Pero esto no era así, formaba parte quizá de la simulación que los mass-media se dedican a diseminar por el todo el orbe.

Se hace vital, superar esta moda, y si realmente queremos ser verdaderamente postmodernos, es necesario tomarse el trabajo de asumirla en su totalidad. ¿Cómo? A

¹³⁵.-Cf. Rosa María Rodríguez Magda. Op.cit. p.137.

partir de los debates y teorías de los años '80, desarrolladas por lo intelectuales del postmodernismo, que no cayeron en el silencio, sino que siguieron profundizando y escribiendo, construyendo eso que hemos denominado anteriormente más arriba como postmodernidad de resistencia, a partir de la incorporación de métodos heurísticos y nuevas problematizaciones.

Hechas estas salvedades, pasemos revista a algunos autores que han analizado la temática Modernidad/Postmodernidad en el contexto latinoamericano, lo cual entronca de lleno con la problemática de la identidad y el sentido.

El conjunto de intelectuales que abordaron este tema es sumamente extenso y el siguiente es solamente un recorte de la producción bibliográfica respecto a esta temática.

Los presentaremos, agrupándolos por corrientes de pensamiento, -a las cuales daremos un nombre, a pesar de lo difícil que esto resulta-, a continuación presentaremos brevemente cuál es el nudo central de sus posturas, expuesta en la bibliografía consultada y finalmente a qué conclusiones arribaron.

3.1. La teología de la cultura:

Un primer autor de este grupo -y uno de los más representativos- es el chileno Pedro Morandé¹³⁶, Doctor en Sociología por la Universidad de Erlangen-Nürnberg (Alemania) y actual Rector de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

¹³⁶.-Cf. Pedro Morandé. Cultura y modernización en América Latina. Ensayo sociológico acerca de la crisis del desarrollismo y de su superación. Santiago. Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. abril de 1984. Cf. Pedro Morandé. "La crisis del paradigma modernizante", en REVISTA NEXO, N° 4, Montevideo, pp.68-80. Cf. Pedro Morandé. "Consideraciones acerca del concepto de cultura en Puebla desde la perspectiva de la sociología de la cultura de Alfred Weber", en: Consejo Episcopal Latinoamericano.(CELAM). Religión y Cultura. Perspectivas de la Evangelización de la cultura desde Puebla. Bogotá, CELAM, 1981. pp.182-198.

Morandé, no es un autor de fácil lectura, posee un lenguaje un tanto obtuso que torna difícil seguir el hilo conductor de su pensamiento. Sin embargo, en su libro como así también en sus artículos y en distintas conferencias que le hemos escuchado, aborda casi siempre el problema de América Latina desde una misma óptica: nos encontramos frente a una profunda crisis de identidad como pueblo, promovida especialmente por el impacto que ha generado una modernización forzada de nuestro continente; es por eso que se hace preciso recuperar nuestra identidad y para ello debemos bucear en el ethos cultural de la región.

¿Cuál es a su juicio sobre ese ethos latinoamericano? Su respuesta va dirigida a sostener ,aquello que la corriente de la "teología de la cultura o del pueblo"¹³⁷ a la que él adscribe, ha dado en llamar "el substrato católico".

Esta afirmación respecto al substrato católico de nuestro continente encubre tres supuestos:

a) primero, que la religión constituye nada más y nada menos que la esencia de la cultura, de toda cultura y por supuesto de la cultura latinoamericana.

¹³⁷.-"El análisis cultural de esta corriente teológica es totalizador, de base histórico-concreta y antropológica, social y religioso, y encuentra en *la religiosidad del pueblo o religiosidad popular* el alma, la matriz y el núcleo de la configuración cultural latinoamericana....Tomamos de Scannone parte del a descripción que hace acerca de esta *teología de la cultura*: 'Privilegia la unidad sobre el conflicto, pero sin desconocerlo, y el análisis histórico-cultural sobre el análisis de clase, sin dejar de tenerlo en cuenta...Para ella existe *una* cultura latinoamericana, aunque no uniforme ni homogénea ni exenta de fuertes contradicciones, pero con suficiente unidad histórica y líneas nucleares comunes...Tal cultura es el resultado de una historia común, cuyo hecho fundante es el mestizaje cultural entre las culturas ibéricas y las indígenas...Los conceptos de pueblo y popular que usa esta corriente no están principalmente basados en las oposiciones de clase, sino en la unidad de una experiencia histórica, un estilo de vida y un proyecto histórico fundamentalmente comunes...". Cf. Ignacio Palacios Videla. "El aporte original de América Latina al posconcilio", en: CRITERIO, N° 1957-58. Diciembre de 1985, Bs.As. pp.719-734. Cf. p.727. (ver la influencia de esta corriente en la Conferencia de Puebla. CELAM. III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Documento de Puebla. Nos.:385-469.). Cf. Alberto Methol Ferré. "El resurgimiento católico latinoamericano", en: Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM), Religión y Cultura... Op.cit. pp.63-124.

b) segundo, que el catolicismo ha sido, es y será la religión ampliamente mayoritaria en el continente, lo que se expresa en otros términos cuando se dice que América Latina es "un continente católico", y

c) tercero, que el cristianismo ofrece unidad espiritual -en tanto que substrato de fe- que posibilita hablar de una cultura con identidad, a pesar de la gran diversidad y de las múltiples amenazas que acechan a la cultura latinoamericana.

Como sociólogo y hombre de la cultura académica, su deseo es poder transformar esta propuesta, -que surgió como un proceso de autoconciencia eclesial y se esta tornando ya en la voz oficial de la Iglesia latinoamericana- en un corpus teórico que ayude a delinear el nuevo paradigma de la sociología latinoamericana.

Hasta el momento esta tesis como el mismo Morandé reconoce, es sólo una afirmación, *"...que requiere, naturalmente, ser demostrada en todos sus detalles, demostración que, hasta la fecha, sólo se ha hecho parcialmente con las rigurosidad exigida por la ciencia"*¹³⁸.

Otro de los autores perteneciente a esta corriente es el sociólogo uruguayo Alberto Methol Ferré¹³⁹.

Su trabajo busca dar respuesta al debate sobre ¿cuál será la vía de resolución del conflicto modernidad/postmodernidad a nivel global?, los vencedores de dicha contienda son sin lugar a dudas los neoconservadores norteamericanos ya que

Han reafirmado la "primera modernidad" de la Ilustración, ligándola más íntimamente a la religión.....Lo que permite su apertura al cristianismo, lo que posibilita su conciliación con la Iglesia. Pero

¹³⁸.-Pedro Morandé.Cultura y modernización en América Latina. ...Op.cit. p.140.

¹³⁹.-Cf.Alberto Methol Ferré. "Iglesia, modernidad y posmodernidad", en: CUADERNOS DEL CLAEH. N° 60. Montevideo, 2 serie, Año 16 1991/4. pp. 59-62.

*digámoslo claramente: los neoconservadores pueden ser los "intelectuales orgánicos" de su país, incluso del liberalismo mundial, pero de ninguna manera del tercer mundo ni de América Latina, que es el revés de la trama de los vencedores*¹⁴⁰.

En América Latina, cuyo substrato es católico, se impondrá el modelo que se está gestando en el seno de la Iglesia. El mismo se perfila claramente en la *Centesimus Annus*. Es un modelo que en su proyección latinoamericana a partir del 1989, "...acaba con las ilusiones que la teología de la liberación componía con el marxismo".

Es así como Methol Ferré sugiere, que en vísperas del Tercer Milenio "...quizá el verdadero nombre de la posmodernidad o de la nueva modernidad, llegue a ser la Iglesia de Cristo otra vez."¹⁴¹.

El tercer autor que analizamos, en esta línea de pensamiento, es el cientista político argentino el Dr. Aldo Rubén Ameigeiras¹⁴²

Su trabajo, asocia el fenómeno postmoderno, con el llamado nuevo orden mundial y con la instauración del paradigma neoliberal, haciendo hincapié en los desafíos que esto provoca para el hombre y la sociedad actual. En especial nuestro hombre latinoamericano, ávido de recuperar su identidad cultural afectada por los procesos de modernización.

Este proceso de recuperación de la identidad, debe entroncarse a juicio del autor con un proceso de autodefinición como Nación, con el propósito de concretar la unidad nacional.

¹⁴⁰.-Ibídem p. 68.

¹⁴¹.-Ibídem. p. 69.

¹⁴².-Cf.Aldo Rubén Ameigeiras. "Identidad cultural y modernización", en: CIAS, REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACION Y ACCION SOCIAL. Año: XLII N° 421. abril de 1993. pp.89-100.

¿Cómo lograrlo? El eje debe estar puesto en la políticas culturales y educativas, vertebradas en torno a la, identidad cultural de nuestros pueblos y que deben operar desde "*...una perspectiva hermenéutica para plantar nuestras políticas y estrategias de cambio en la sociedad*"¹⁴³.

Por último presentamos el pensamiento de un jesuita el Padre Antonio González Dorado¹⁴⁴.

El autor a través de su exposición llega a demostrar como la religiosidad popular puede ser funcional al acontecer postmoderno. Una postmodernidad, que por ser producto de la fragmentación no es idéntica en todas partes, que tampoco es sástanica como pretenden algunos, sino que es "*...un nuevo humanismo e incluso una nueva religiosidad...*"¹⁴⁵.

Es así como a partir de este punto en la exposición se establece una sintonía entre la religiosidad popular y la postmodernidad, ya que en la primera "*...prevalece la dimensión biótica y creativa de la religión sobre la racional y disciplinar, característica de las instituciones*"¹⁴⁶.

Por eso que la apuesta consiste en evangelizar la religiosidad popular, sin temor a que nuestra postmodernidad -la latinoamericana- adopte los vicios y desenfrenos, de

¹⁴³.-Ibídem p. 100.

¹⁴⁴.-Cf.P. Antonio González Dorado s.j.. La religiosidad popular ante el acontecimiento de la postmodernidad, ponencia presentada en el Seminario "Hacia la IV Conferencia". CELAM, Instituto teológico-Pastoral ITEPAL, Bogotá, Colombia, 8 al 26 de julio de 1991. (mimeo).

¹⁴⁵.-Ibídem p. 16. Es interesante ver como el CELAM, ha retomado esta línea de pensamiento en la Conferencia de Santo Domingo al definir a la postmodernidad como "...el resultado del fracaso de la pretensión reduccionista de la razón moderna, que lleva al hombre a cuestionar tanto algunos logros de la modernidad como la confianza en el progreso indefinido..." Cf.Consejo Episcopal Latinoamericano.(CELAM). Santo Domingo. Conclusiones. IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Octubre 12-28 de 1992. Nueva Evangelización-Promoción Humana-Cultura Cristiana. Jesucristo Ayer-Hoy y Siempre (Cf. Hebreos 13,8). Conferencia Episcopal Argentina. Oficina del Libro. Bs. As. Diciembre de 1992. N° 252.

¹⁴⁶.-P. Antonio González Dorado s.j.. Op. cit. p. 17.

la postmodernidad del primer mundo, que la ha tornado en una cultura nihilista, hedonista y narcisista.

Nuestros pobres, por creer en el Dios de la vida y encontrarse sometidos a las angustias de la muerte, descubren sapiencialmente el deber ser de nuestra vida histórica, y si rechazan los proyectos racionalistas inhumanos, también rechazan los vitalismo románticos y hedonistas, individualistas y regionales, parcial y desequilibradamente solidarios....La postmodernidad del catolicismo popular de nuestros pobres se encuentra recargada de ignorancias científicas, pero es profundamente humana, ética y esperanzada.¹⁴⁷

3.2. La teoría de la modernización:

Esta línea de pensamiento se ubica en las antípodas de la teología de la cultura. Uno de su representantes es el psicólogo argentino y titular de la cátedra de Epistemología de las Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, Roberto Follari¹⁴⁸. Su trabajo se centra en desentrañar la relación existente entre la postmodernidad y la interdisciplinariedad.

La tesis que sustenta el autor -al cual no profundizaremos en este apartado ya que excede el marco de esta categoría- es que la postmodernidad, como hecho socio-cultural ha provocado cambios en las prácticas científicas y académicas, como así también los patrones de interpretación del mundo y del conocimiento. Esto ha tenido que influir, seguramente a la sustentación teórica de la interdisciplinariedad¹⁴⁹, la cual se sustenta desde su inicio en modalidades de integración o totalización típicamente modernas.

¹⁴⁷.-Ibidem. p. 18.

¹⁴⁸.-Cf.Roberto A.Follari. Op.cit.

¹⁴⁹.-"La interdisciplina sería una relación orgánica entre disciplinas diferentes, de manera de producir modelos, leyes, categorías, etcétera, que no estaban previamente dadas en las disciplinas componentes" Cf. Ibidem. p. 110.

En su libro, dedica la tercera parte a la discusión argentina en el contexto de la modernidad, modernización y posmodernidad, con referencia a la discusión que en América Latina se realiza sobre la cuestión.

Son apenas veinte páginas, una especie de *paper*, que puede leerse como separata del resto del libro, donde el autor efectúa en primer lugar una recopilación de las distintas visiones¹⁵⁰ -no compartidas por él- que se tienen de la postmodernidad en América latina.

A continuación propone una lectura diferencial del fenómeno postmoderno, ya que a todos no nos afecta de la misma forma. Esto entronca con el hecho de que es difícil identificar entre nosotros lo postmoderno en estado puro. Hay aspectos que nos tocan y otros que no.

Sin embargo es importante sostener que la cultura postmoderna ha desembarcado en nuestras playas -esto es una realidad- y está influenciando profundamente los modelos de vida, los estilos artísticos y las posiciones teóricas en las ciencias sociales y la filosofía.

A su vez llega lo posmoderno a América Latina desde otra vertiente. Si el capitalismo tardío genera en el primer mundo una fiebre por el consumo, opuestamente en nuestro continente la mayoría no consume o lo hace en niveles muy bajos. Ambas

¹⁵⁰.-Sintetizando:

- a.-lo postmoderno es ajeno a nuestra idiosincrasia latinoamericana
- b.-lo postmoderno es irracional y por lo tanto América latina sería postmoderna "*avant la lettre*".
- c.-lo postmoderno funcionaría como una tapera ideológica de los problemas latinoamericano.
- d.-lo postmoderno se identifica con el pensamiento conservador.
- e.-lo postmoderno es algo deleznable, ya que se inscribe en el debate a nivel mundial sin hacer referencia específica a Latinoamérica.

situaciones paradójicamente conllevan a un mismo efecto, eso que se ha dado en llamar "el desencanto postmoderno" o el carácter "cool"¹⁵¹.

*Latinoamérica va hacia atrás....Esta mentalidad de desesperanza y 'dejar pasar', de admitir que hay que concentrarse en el momento porque el futuro no promete, es paradójicamente similar a la de los que practican el hedonismo frente al hartazgo de posibilidades ofrecidas, o por debilidad, dado que han vivido en una sociedad que todo lo otorgó. El 'efecto' es muy similar: individuación, falta de solidaridad, ausencia de teleología, aferramiento al presente, desencantamiento del mundo.*¹⁵²

Para Follari somos el borde de una cultura que ya es borde porque se instala en los márgenes de lo que fue la modernidad.

Es por este motivo que luego Follari encadena su escrito con una segunda pregunta, que retrotrae a una discusión mayor "¿Somos o no modernos?". Es así como luego de pasar revista a esta larga discusión de la sociología y filosofía latinoamericana, llega a centrar el debate en torno al concepto de modernización.

En América Latina se ha asociado a los partidarios de la modernización con los defensores de la postmodernidad "...probablemente porque han renunciado a la noción de revolución social, y en esto coinciden con el talante 'blando' posmoderno"¹⁵³. Sin embargo ambos son procesos no equiparables.

El debate en torno a la modernización -a favor y en contra- ha sido muy profundo en los campos económico, institucional y político de América Latina y no ha llegado a resolverse.

¹⁵¹.-"Universo frío (*cool*) del éxtasis, la fascinación, la obsenidad, el azar, el vértigo, oponiéndose al universo caliente del deseo, de la pasión, de la seducción". Cf. Rosa María Rodríguez Magda. Op.cit. p.156.

¹⁵².-Roberto Follari. Op.cit. p.145.

¹⁵³.-Ibidem. p. 149.

Es por eso que Follari postula a manera de conclusión que:

Habrà que ir intentando una síntesis que supere las unilateralidades revolucionarias de los '70 sin reemplazarlas por las funcionalistas de los '80; síntesis urgente en un continente empobrecido y dañado que no puede como en la monumental imaginería de los Buendía, mantenerse de guerra en guerra interminables sin atisbar al final otro resultado que el de la repetición del destino prefigurado: la miseria, el dolor, el callado estremecimiento que no será recobrado por Logos ni historia algunos.¹⁵⁴

En esta línea de pensamiento se ubican también Mabel N. Cardello y María del Carmen Llano¹⁵⁵.

Para ellas el debate en torno a la postmodernidad en el contexto latinoamericano esta sujeto al dilema de "...tener que dar cuenta en todos los tiempos históricos en un solo tiempo"¹⁵⁶.

Esto hace, que frente a una modernización no concretada, nos encontremos desencantados al igual que los países del primer mundo donde esta ha llegado a su fin y ha cumplido su cometido.

Fruto de este desencanto es nuestro debate actual en torno a la postmodernidad.

...fuimos "modernos" mientras podíamos creer que la realidad, paupérrima e injusta, sería transformada por otra semejante a la de los países centrales.¹⁵⁷

¹⁵⁴.-Ibidem. p.158.

¹⁵⁵.-Cf.Mabel N°. Cardello y María del Carmen Llano. "Latinoamérica: postmodernidad e identidad nacional", en: Clara Alicia Jalif de Bertranou y colab. (comp. y selec.). Actas de las Jornadas de Pensamiento Latinoamericano: "Universidad e Identidad Latinoamericana". Mendoza 15 al 18/11 de 1989. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, EDIUNC Editorial de la Universidad nacional de Cuyo. 1990. pp.339-345.

¹⁵⁶.-Ibidem. p. 341.

¹⁵⁷.-Ibidem. p. 343.

Vale agregar por nuestra parte, que hoy al igual que en las sociedades postindustriales, vivimos sumergidos en una cultura del simulacro, por supuesto con un mayor cantidad de excluidos -cesantes, carenciados, enfermos, subocupados, etc...-. Esta hiperrealidad enfermiza nos hace sentirnos primer mundo por ostentar aceptables indicadores económicos, cuando, como expreso, Ernesto Sábato:

Son hechos los que en aquel tiempo...(se refiere a la década del '20)...nos ubicaron en el Primer Mundo, no decretos presidenciales. Y son también hechos los que hoy nos ubican en ese octogésimo lugar;...Más de un tercio de la población vive sin agua potable, centenares de miles van engrosando las villas miserias, en medio de aguas cloacales, y de residuos industriales, como ácido nítrico, ácido sulfúrico, plomo y mercurio.¹⁵⁸ (la lista de hechos es muy extensa para transcribirla en su totalidad)

La autoras sostienen, al final de su exposición, que no nos debemos dejar confundir por el impacto que provoca esta crisis de la racionalidad en nuestro continente. Es así como ellas convocan a

...rescatar lo universal, completar nuestro análisis de otro tiempo con las categorías que aportan las nuevas posturas postmodernas y reafirmar con mayor precisión nuestra identidad, asumiéndonos como somos pero sin dejar de soñar.¹⁵⁹

Un tercer autor que cabe mencionar es el chileno Julio Subercaseaux¹⁶⁰.

¹⁵⁸.-Monseñor Justo Laguna. El ser social, el ser moral y el misterio. Conversaciones con Julia Constela. Bs. As. Tiempo de Ideas, grupo Editor. 1 ed. mayo de 1993. Prologo de Ernesto Sábato.

¹⁵⁹.-Cf.Mabel N°. Cardello y María del Carmen Llano. Op.cit. pp. 343-344.

¹⁶⁰.-Cf.Julio Subercaseaux. "Modernidad y Post-Modernidad", en: LOS TIEMPOS, Año: I, N° 11, del 15 al 28/02/93. Santiago, Chile. p. 37.

Su posición es crítica frente a la modernidad y los excesos cometidos en nombre de la razón. Pero también lo es frente a la postmodernidad a la cual presenta como el hastío y la decadencia del proyecto moderno.

Por lo tanto su conclusión es un llamado de atención al hombre latinoamericano y en especial a sus intelectuales, que se desviven y desvelan por una pronta incorporación a las naciones postindustrializadas.

Seamos lo suficientemente inteligentes, entonces, para enfrentar esta etapa de nuestra evolución con sentido crítico y discriminatorio, rechazando algunas premisas del pensamiento en boga y soslayando, por supuesto, los múltiples equívocos que presenta una modernidad que ya comienza a ser discutida y que tendrá que ser superada, algún día, por el bien de la Humanidad.¹⁶¹

3.3. La teoría del *hemiderno*:

En esta grupo de autores merece destacarse el reciente trabajo publicado por el chileno Cristián Parker¹⁶², -quién acuñó el término-. Doctor en Sociología por la Universidad de Lovaina y actual Director del Programa de Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile.

Es un libro, extenso, que trata -a partir de una perspectiva situada en la sociología de la religión- de rastrear y comprender la "otra lógica" de la cultura popular en el contexto latinoamericano.

Es con dicho propósito que Parker efectúa un extenso recorrido histórico que comienza con la conquista y concluye en la actualidad, analizando cual ha sido el

¹⁶¹.-Ibíd.

¹⁶².-Cf.Cristián Parker. Otra Lógica en América Latina. Religión popular y modernización capitalista. Santiago, FCE, 1993.

papel jugado por la religión en la conformación de la culturas nacionales y en especial en el proceso de estructuración de las culturas populares.

De esta forma constata que el tejido religioso del pueblo latinoamericano no ha sido destruido por los procesos de modernización y secularización. Sin embargo y a diferencia de Morandé, sostiene que ha sido transformado acentuando su carácter plural.

A pesar de que la presencia del cristianismo -y más específicamente del catolicismo- en la identidad latinoamericana es innegable, no es posible hablar de un substrato católico.

Dado el impacto logrado por la modernización como por los procesos históricos que han configurado a la religión en nuestro continente el rasgo emergente al que hay que atender es el del pluralismo cultural y religioso.

Cualquier proyecto de integración latinoamericana, así como también cualquier empresa de "evangelización de la cultura" se encuentran ante un desafío similar.

Es así como llega a sostener en la última parte de su libro, una alternativa -su propia cosecha- a las respuestas que se han ido dando a lo, largo de la historia a la aplicación del paradigma modernizante.

Parker denomina a su propuesta -la cual es presentada como un cuadro aproximativo, todavía muy esquemático- *hemiderno* y lo define en estos términos:

El pensamiento sincrético popular latinoamericano es moderno y, al mismo tiempo, mantiene con la modernidad una relación ambigua, de crítica y atracción; por otra parte es pre-moderno porque está enraizado en toda una historia y una tradición popular, pero no es más que una rémora del pasado; el pensamiento sincrético obedece a 'otra lógica' y por ello es un pensamiento hemiderno, que coexiste, se

*aprovecha y al mismo tiempo rechaza y critica la modernidad.*¹⁶³

Es un pensamiento que se corresponde con una realidad cultural y religiosa marcada por lo múltiple y heterogéneo. ¿Cómo hacer entonces para rescatar lo común? ¿Se está en presencia de un rompecabezas imposible de reconstruir? ¿Una realidad irremediablemente segmentada y atomizada?

Parker sostiene que es importante escapar a los enfoques reduccionistas que postulan peligrosamente posiciones unitaristas que se niegan a reconocer la diversidad. Diversidad no entendida como yuxtaposición caótica de elementos, sino como realidad complejamente articulada.

Para eso el autor vuelve a reafirmar su convicción de profundizar en este paradigma emergente -"un proyecto *hemiderno* de hombre integral"-, que se ubique entreaguas de "la tentación totalitaria que ahoga la libertad" y de "la tentación explotadora del mercado desregulado que atenta contra la equidad".

Para esto es necesario y con eso concluye, sostener en este fin de milenio:

Una antropología ctónica y maternal, derivada de las grandes intuiciones telúricas de las culturas precolombianas, frente a una antropología dualista, pantocrática y patriarcal derivada de la cosmovisión greco-romana occidental. Una antropología ecológica y holística, frente a una antropología que separa el sujeto del objeto y secciona funcionalmente al hombre....Una antropología hemiderna, no antagónica, sino conviviente y, bajo muchos aspectos, alternativa a la modernidad occidental. Hombre múltiple, el hombre holístico, el hombre que desde esa sapiencia ancestral armoniza el sentir y el razonar, el pensar y el actuar, el pedir y el esperar, el festejar y el lamentar. En última instancia una antropología de una praxis distinta, centrada en la fertilidad del amor-solidaridad. Es decir, amor-amoroso, entendido como categoría popular básicamente

¹⁶³.-Ibidem. p. 380.

solidaria, fecundante de nueva vida y de alegría, y no de aquella praxis racionalista ascética del amor-eficaz, entendido como normatividad de compromiso autodisciplinado con una determinada causa (en la ética del ascetismo burgués o del militantismo proletario).¹⁶⁴

Otro antecedente importante sobre el debate modernidad/postmodernidad en Latinoamérica, en esta línea de pensamiento, es el libro del teólogo norteamericano Harvey Cox¹⁶⁵, profesor de teología de la Harvard Divinity School, quien en los años '60 revolucionara al ambiente teológico con sus libro la Ciudad Secular¹⁶⁶, exponiendo los fundamentos bíblicos a la tesis de la secularización, algo así como defender el papel positivo que los cristianos pueden desempeñar en un mundo secular, marcado por la desaparición de lo sacro.

En el libro de los '80 Cox, revisa sus tesis de los '60 ante el proceso actual de "des-secularización", que vive hoy la humanidad, intentando perfilar cuales serían los lineamientos para una teología postmoderna.

Es así como revisa dos manifestaciones del retorno a lo sacro propias de los '80: el auge de las iglesias electrónicas en los EEUU, de la mano del pensamiento neoconservador y las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs), en Latinoamérica de la mano de las teologías de la liberación¹⁶⁷.

Su tesis central consiste en probar que los elementos que servirán para elaborar una teología postmoderna

¹⁶⁴.-Ibidem. pp. 403-404.

¹⁶⁵.-Cf. Harvey Cox. Op.cit.

¹⁶⁶.-Cf. Harvey Cox. La Ciudad secular. Secularización y urbanización en una perspectiva teológica. Barcelona. ed. Península. 3 ed. octubre de 1968.

¹⁶⁷.-El término está usado en plural ya que no es posible hablar de la teología de la liberación como de una corriente hegemónica. El jesuita Juan Carlos Scannone, llega a identificar a su interior cuatro vertientes diversas. Cf. Juan Carlos Scannone. "La teología de la liberación. Caracterización, corrientes y etapas", en: STROMATA, N° 38 enero-junio 1982, San Miguel-Argentina. pp.16 y ss.

"...no van a provenir del 'centro', sino de la base y de los extremos. Van a provenir de aquellos sectores del moderno 'edificio social' que por diversas razones.....se han visto arrojados a los pisos inferiores....van a provenir de aquellas zonas del mundo que los geopolíticos clasifican como 'periferia'..."¹⁶⁸

Es así como Cox, quien ha trabajado en otros escritos el carácter festivo de lo religioso y el contenido socio-político de la religiosidad popular¹⁶⁹, presenta a la religión popular como eje en torno al cual ir construyendo la teología de la postmodernidad.

¿Por qué esta opción por la religiosidad popular, desechando la religiosidad que aporta el neofundamentalismo cristianismo de las iglesias estadounidenses a través de los mass-media?

Es que la teología postmoderna deberá ser a juicio del autor creativa, vital, festiva, ecuménica, revalorizadora de lo femenino y lo popular. Esto no lo puede aportar el cristianismo fundamentalista de los EEUU ni tampoco el intelectualismo de los teólogos liberales modernos. Solo será capaz de restablecer el dialogo con ese "otro lado" abierto en el renacer sacro postmoderno, la religión popular de la mano de las teologías de la liberación¹⁷⁰.

En nuestros tiempos, las oscuras gentes de las tierras desconocidas han vuelto a salir de sus jaulas, pero en esta ocasión no simplemente para excitar a la multitud y regresar de nuevo a su encierro, sino para insistir en su

¹⁶⁸.-Harvey Cox. La religión en la ciudad secular.... Op.cit. p.19.

¹⁶⁹.-Cf.Harvey Cox. La seducción del espíritu. El uso y abuso de la religión del pueblo. Santander. Ed. Sal Terrae, 1979. Cf. Harvey Cox. Las fiestas de locos. Ensayo teológico sobre el talante festivo y la fantasía. Madrid. Ed. Taurus, 1 ed. 1969.

¹⁷⁰.-Estas teologías a su vez deberán hacer el esfuerzo de descentrarse aún más, sentirse totalmente periféricas y marginadas, para poder percibir los diversos problemas del pluralismo religioso -como lo experimentan las teología de la liberación Asiáticas o Africanas- ya que en América Latina a pesar de no estar enroladas en el discurso oficial de la Iglesia gozan del privilegio de trabajar en un contexto mayoritariamente cristiano. Cf.Harvey Cox. La Religión en la ciudad secular....Op.cit. pp.220-223.

*deseo de participar en la tarea de forjar el mundo social y la cultura simbólica y religiosa del futuro. Este es un hecho de vida del mundo postmoderno al que no serán capaces de hacer frente ni la teología moderna ni el fundamentalismo. Tan solo tienen alguna posibilidad de hacerlo la teología de la liberación, nacida en los diversos y oscuros Borneos del mundo moderno.*¹⁷¹

Puede verse en esta afirmación una gran coincidencia entre el pensamiento de Cox y el del C.Parker.

3.4. Latinoamérica postmoderna:

Como representante de este grupo presentaremos a Nelly Richard¹⁷², quien dirige el Instituto Chileno-Francés de Cultura con sede en Santiago de Chile y quien se ha destacado por sus numerosos escritos de crítica artística y cultural.

Richard se encuentra enrolada en la corriente que sostiene que América Latina es postmoderna. Y esto no como algo nuevo sino desde siempre.

*La 'heterogeneidad cultural' latinoamericana (mestizaje de identidades; hibridismo de tradiciones; cruzamiento de lenguas) habría incluso conformado -por fragmentación y diseminación- una especie de postmodernismo avant la lettre, según el cual Latinoamérica, tradicionalmente subordinada e imitativa, pasaría a ser hoy precursora de lo que la cultura postmoderna consagra como novedad...el mosaico latinoamericano habría prefigurado el collage postmodernista.*¹⁷³

Esta postura lleva a la autora a sostener que le cabe hoy día a América Latina un nuevo protagonismo en el concierto mundial. ¿Cómo lo explica?

¹⁷¹.-Ibidem. p. 241.

¹⁷².-Cf.Nelly Richard. "Latinoamérica y la postmodernidad". en: REVISTA DE CRITICA CULTURAL. Nº 3. abril de 1991. Santiago. pp. 15-19.

¹⁷³.-Ibidem. p. 17.

Hoy el mundo se encuentra frente a una revalorización de la periferia y el borde -América Latina siempre ha ocupado ese rol-, producto de una crítica de los centrismos que ha llevado a su automutilación y fragmentación. Por consiguiente esta crisis de la totalidad-centralidad *"argumentarían a favor de la revalorización cultural de la periferia hasta postularla máxima protagonista del nuevo relato postmoderno de los descentrado"*¹⁷⁴.

Sin embargo esto no es tan fácil, sostiene la autora y nosotros coincidimos con ella a partir de lo que dijéramos al comienzo de esta categorización sobre los antecedentes respecto de América Latina. Debido a que los primeros en pensar y reflexionar en torno a la crisis de la modernidad y a la postmodernidad fueron aquéllos que siempre formaron parte del Centro, esto torna a la crisis en un nuevo metarrelato universal, transformándolos a estos intelectuales centrales en nuevos dueños del descentramiento.

Es por eso que se hace necesario estar atentos al momento de hacer una lectura desde América Latina, a la realidad de este continente y a como ha sido traducido el bagaje intelectual que nos llegó y seguirá llegando desde el primer mundo.

También nos parece importante acotar aunque no lo haga la autora, que con la caída del muro y el desmembramiento de la ex-URSS, se amplía la periferia. Ya no es una categoría privativa del tercer mundo. Lo que se llamaba segundo mundo pasa a ser periferia y si a esto se suman las periferias *ad-intra* de los respectivos países del primer mundo, nos encontramos ante un trazado concéntrico de bordes y márgenes, en torno a un centro inexistente. Podemos pasar a ser así de un tercer mundo, a un séptimo o vigésimo borde de otro borde.

Esto implica tener clara nuestra posición en el universo de bordes -los economistas dirían encontrar "nuestro nicho de necesidades" en la nueva cultura del

¹⁷⁴.-Ibidem. p. 19.

consumo- y a su vez como sostiene la autora "redibujar los ejes de confrontación polémica".

3.5. La tesis indigenista:

Esta es una postura que ha tenido muchos seguidores y se ha puesto muy de moda en torno a la Celebración del Quinto Centenario de la llegada de Colón a las tierras americanas.

He tomado para presentarla un breve trabajo, de Nerva Bordas de Rojas Paz¹⁷⁵, que se inscribe en lo que podríamos llamar la tesis indigenista. Cercana en algunos aspectos a Parker aunque distanciada de éste, por la condena radical que realiza la autora a la modernidad y a la colonización católica.

Se sostiene en el trabajo que en la actualidad las naciones se ven presionadas a optar entre ser apéndices del poder mundial bajo el lema de la modernización o luchar en forma titánica para permanecer fieles a su núcleo fundante, poder expresarlo y crecer sobre su propia vitalidad.

Valga la aclaración que para Bordas de Rojas Paz, ese núcleo fundante es anterior a la llegada del catolicismo, es más el proceso de conquista -así lo define la autora- produjo que el sujeto americano fuera "*..sometido a agresiones desnaturalizadoras que le obligan, aún hoy, a vivir en la resistencia y la desorientación cultural.*"¹⁷⁶.

¹⁷⁵.-Cf.Nerva Bordas de Rojas Paz. "Efectos modernos y postmodernos: marginalidad del hombre y la cultura", en: REVISTA DE FILOSOFIA LATINOAMERICANA Y CIENCIAS SOCIALES. (2 ÉPOCA) Año II, N° 12, Bs.As. agosto de 1987. pp. 89-100.

¹⁷⁶.-Ibidem. p. 99.

La tesis que la autora presenta es que el momento moderno y postmoderno han potenciado esta desorientación cultural, condenando al sujeto, latinoamericano a una marginalidad que lo hace vivir en la parcialidad. Su cultura esta negada.

Es por eso que se necesita realizar un doble proceso: por un lado *"...ser conscientes que toda agresión externa necesita canalizarse a través de los elementos internos que propicien la desculturalización"*¹⁷⁷. Y conjuntamente no dejar de trabajar en procesos que tiendan a reafirmar nuestra identidad cultural, nuestros propios "genios populares".

3.6. El integrismo católico:

Esta postura está cercana al grupo de Morandé, pero solamente cerca, sólo llega a rozarlo, ya que esta postura se liga con el tradicionalismo a ultranza, un cierto beatismo y una concepción que enlaza con el orden natural del mundo¹⁷⁸.

El trabajo, que hemos escogido pertenece al Dr.Dinko Cvitanovic¹⁷⁹, quien realiza un ataque feroz en especial en el campo de las teoría literarias al concepto de desconstrucción. A través de su exposición liga este concepto el de posmodernidad y por supuesto con otros conceptos tales como desorden, desintegración, deshumanización, etc..., todos ellos imbuidos de una fuerte carga peyorativa.

Para este autor nada hay de salvable en la postmodernidad, *"...ella conduce irremediabilmente a un poshumanismo miserable, carente de fe y de sentimiento"*¹⁸⁰.

En el trabajo extiende al campo de la pedagogía los peligros que causara esta

¹⁷⁷.-Ibidem. p. 100.

¹⁷⁸.-Cf.Carlos Sacheri A. El orden natural. Bs.As. Ediciones del Cruzamante. 1980.

¹⁷⁹.-Cf.Dinko Cvitanovic. "Fe, desconstrucción e identidad cultural", en: CUADERNOS DEL MILENIO, Bs.As., N° 4, 1992, pp. 129-136.

¹⁸⁰.-Ibidem. p. 133.

conciencia postmoderna.

Es así como su respuesta recalca un retorno al Verbo. La salida es la Fe.

En la Fe se encuentra la síntesis, tan desdeñada por la cultura posmoderna, viciada de análisis sin integración armoniosa. En la Fe se encuentra la renovación diaria que permite esperar y crear cada día con mayor ahínco un mundo más solidario e integrado, un mundo que valga la pena de ser vivido, tanto en la belleza de las letras como en la carne del Verbo.¹⁸¹

Completaríamos nosotros un mundo exclusivo para católicos. De ser así, ¿en que nos cambiaron 500 años de evangelización? Le dejamos planteada la pregunta al autor.

3.7. El pensamiento neoconservador:

Para cerrar esta clasificación, presentamos un escrito del economista argentino Juan J. Llach¹⁸², Ex Secretario de Programación Económica, quien fuera nombrado recientemente por el Papa Juan Pablo II, miembro de la Academia Pontificia de Ciencias Sociales, con sede en el Vaticano.

Hemos dado el nombre de neoconservadora a su postura, ya que posee muchos de los elementos que presenta este tipo de pensamiento¹⁸³.

Este texto nos parece importante porque fue escrito antes de la llegada de Llach al gabinete del ministro de Economía Domingo Cavallo, y sirve en parte para entender el momento actual de la Argentina y los aires postmodernos que algunos dicen respirar

¹⁸¹.-Ibídem. p. 136.

¹⁸².-Cf. Juan J. Llach. "la Argentina entre la tradición y la posmodernidad". en: CRITERIO. Año LXI. N° 2020-21. Bs. As. diciembre de 1988. pp. 698-709.

¹⁸³.-Ver en este mismo capítulo ítem 2.2.1.

por estos lares.

El autor se propuso en el texto evidenciar "*...algunos de los factores no económicos, fundamentalmente culturales, que está en la base del fracaso económico Argentino*", con la intención no tanto de "*...contribuir a un eventual 'arreglo' de nuestra maltrecha hacienda, sino destacar ciertas decisiones que la sociedad argentina debe tomar para encontrar el camino del desarrollo genuino*"¹⁸⁴.

Analizando los factores culturales es como advierte que en nuestra sociedad argentina empiezan a hacer su aparición algunos síntomas de postmodernidad prematura, que parecen confirmar la propensión a querer saltar la modernidad.

Algunos indicadores de este giro se encuentran en el alto consumo que se evidencia entre ciertos sectores de la población y en el cortoplacismo de sus clases dirigentes: obreros, empresarios y políticos.

Se llega a este estadio sostiene el autor sin haber hecho un recorrido lógico desde el momento tradicional, pasando por las sucesivas etapas de modernización. Somos un híbrido postmoderno, por imitación de las sociedades postindustriales.

Los procesos de modernización han sido "espasmódicos e inestables".

¿Qué opciones nos quedan, cuando nos encontramos frente a un nuevo proceso electoral?¹⁸⁵

Para reencontrarse con el progreso económico sostenido...la Argentina debe volver a ubicarse... (entre las sociedades capitalistas jóvenes y en crecimiento)...Esto se puede hacer valga aclararlo, sin sacrificar a la generaciones presentes....Para lograrlo...es necesario acertar en las tres instancias determinantes de los

¹⁸⁴.-Juan J. Llach. Op.cit. pp. 688-699.

¹⁸⁵.-La pregunta es formulada antes de haberse vivido en la Argentina el proceso hiperinflacionario del primer semestre de 1989.

comportamientos económicos....En la cultura evitando la erosión de las reservas que la Argentina aún tiene...;en los contratos, encontrando un nuevo consenso sobre el Estado en su relación con la economía y la sociedad, y en los incentivos, superando el mercadointernismo rentístico que nos ha llevado al estancamiento.¹⁸⁶

El autor no se aventura a confirmar si estas son las opciones que están siendo ofrecidas por los candidatos presidenciales como alternativas a la ciudadanía. En cambio cierra sus exposición advirtiéndole sobre dos caminos errados que parecen entusiasmar mucho: el populismo tradicional y la modernización posmoderna.¹⁸⁷

4. Unas palabras a manera de cierre:

Hasta aquí una diagnóstico bastante exhaustivo de la situación actual de cambio epocal y una mirada a los desafíos que acarrea esta transmutación de finales de siglo XX, en la identidad latinoamericana sumergida en una profunda crisis.

Con esta composición de lugar, nos avocaremos en el próximo capítulo a examinar la situación educativa en particular, es decir de que forma, la escuela, los docentes, la juventud y la educación en general se ven interpelados y puestos en crisis a partir de este estado de cambio de época que estamos transitando.

¹⁸⁶.-Juan J. Llach. Op. cit. p. 707.

¹⁸⁷.-Cf.Ibidem. pp. 707-708.

Capítulo II:

El desafío educativo que plantea el horizonte postmoderno

1. La educación y el horizonte postmoderno: interrogantes, dudas, planteos.

Podemos empezar el análisis preguntándonos en primer lugar ¿cuál es la causa que ha llevado a que la educación esté situada en esta encrucijada actual?.

En primer lugar, no encontraremos desarrollos unicausales, nunca los hay en las ciencias sociales y menos si aceptamos la pluralidad de sentidos y miradas que nos ofrece el horizonte postmoderno.

Sin embargo, podemos profundizar una línea de análisis, que parte de considerar el debate modernidad/postmodernidad y cómo entronca aquí lo educativo.

Si hacemos un recorrido histórico muy rápido veremos que los sistemas escolares -tal como los concebimos hoy día- se estructuraron como tales, a partir de la Universidad, única institución que tuvo sus principios en la Edad Media, ella fue el origen del resto de los niveles de enseñanza¹⁸⁸.

Desde este punto de vista podemos afirmar que: la escuela institución central de todo sistema educativo, es hija de la Modernidad¹⁸⁹.

Es a partir de tal condición, que asumió los principios de la Ilustración, fue depositaria de la ideología positivista y se transformó en campo de batalla de los diversos sectores que combatían por el control del centro de nuestro ta/te/ti. Estadistas,

¹⁸⁸.-Cabe aclarar que estamos haciendo referencia al nacimiento de la escuela en el marco de la constitución de los sistemas nacionales de enseñanza. Es decir desde el momento en que el Estado asume la responsabilidad principal en materia educativa. Esto no implica desconocer la existencia anterior en el tiempo de la institución escolar. Las primeras noticias seguras que tenemos sobre las escuelas para niños se remontan a los pueblos orientales: hindúes, hebreos, egipcios, persas, caldeos, etc...

¹⁸⁹.-"La escuela, en su sentido moderno, ha nacido de las Luces, y muere hoy al ser puesta en cuestión"(...) "La escuela es la última excepción al self-service generalizado. Así pues, el malentendido que separa esta institución de sus usuarios va en aumento: la escuela es moderna, los alumnos son posmodernos; ella tiene por objeto formar los espíritus, ellos le oponen la atención flotante del joven telespectador..." Cf. Alain Finkielkraut. La derrota del pensamiento. Barcelona, Ed. Anagrama, 5ªed. noviembre 1990, 1ªed. 1987.pp. 130-131.

liberales, clericales, militares, sindicalistas, etc..., todos en diversos momentos, quisieron adueñarse de ella. Es más, algunos aventureros postularon su supresión, por su puesto sin éxito¹⁹⁰.

Hoy esa escuela, ha perdido el ámbito propio que la vio nacer, está sometida a los influjos propios del cambio de época. El horizonte postmoderno ha trocado a la escuela en un gran producto de esta cultura del simulacro.

Esto trae aparejado una pérdida de sentido de las prácticas y procesos escolares. Reina a todos los niveles una gran confusión.

La Modernidad tenía asignada una función a la escuela y al proceso educativo que en ella se llevaba a cabo. Había diferencias en los matices que cada grupo buscaba sostener pero en líneas generales todas estaban englobadas bajo los ideales del paradigma moderno. Es más, la misma Iglesia que condenaba a la modernidad en el siglo pasado, a partir del Concilio Vaticano II, realizó un proceso de *aggiornamento* y comenzaron a soplar en sus posturas educativas los vientos del progreso, la tolerancia y una sana secularización.

Sin embargo como hemos visto en la primera parte del primer capítulo, los aires que soplan hoy a nivel social son otros. No hay acuerdo -y es lógico que así sea por motivo de la fragmentación- sobre la misión de la escuela, sobre su función en la sociedad, sobre los métodos de enseñanza, sobre el ideal de hombre a que se aspira, etc...

Continuando con la figura, podemos expresar que la composición gaseosa de la atmósfera en la cual nació, creció y existió la escuela a lo largo de estos cuatro siglos se ha ido modificando. Esto provoca que sus integrantes sientan molestia al momento de respirar. Una cierta sensación de asfixia.

¹⁹⁰.-Cf.Ivan Illich. Deschooling society. New York, Harper and Row, 1971. Cf.Reimer Everett. La escuela ha muerto. Alternativas en educación, Barcelona, Barral, 1973, orig.1971 (inglés).

Están inmersos en un ambiente que se ha ido enrareciendo, lo que es percibido por algunos como altamente tóxico y nocivo y por otros como embriagador y placentero. Pero que más allá de la percepción, provoca en la gran mayoría de sus integrantes el mismo resultado: una parálisis vital.

Se impone así superar, este "*no lugar*"¹⁹¹, en que se ha transformado la escuela, donde los actores educativos se encuentran "arrojados", para trocarlo nuevamente en un ámbito que permita el arraigo, el sentirse instalados en él¹⁹². En definitiva es necesario trabajar para que la escuela recupere esa capacidad de hogar, de verdadero terruño para las nuevas generaciones.

Sin agotar este primer interrogante surge un segundo:

¿en qué se ve implicado lo educativo hoy, en virtud de estar transitando este cambio epocal? o expresado de otra forma: ¿cuáles son los desafíos e interrogantes que el horizonte postmoderno plantea a la educación actual, en los siguientes ámbitos: la escuela, el saber, los docentes y los alumnos?

Sobre este particular afirmamos con Paulston que se está produciendo en las últimas décadas un gran cambio educativo en América latina. Sin embargo el análisis que se hace al respecto es incompleto. Como bien lo reseña este autor, existen según su

¹⁹¹.- "...el lugar antropológico, es al mismo tiempo principio de sentido para aquéllos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquél que lo observa"(...) "...un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar..." (...) "...la sobremodernidad es productora de no lugares, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos y que, contrariamente a la modernidad baudeleriana, no integran los lugares antiguos: éstos, catalogados, clasificados y promovidos a la categoría de 'lugares de memoria', ocupan allí un lugar circunscripto y específico". Cf. Marc Augé. Los "no lugares" espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad. Barcelona, Gedisa, 1993. pp. 58 y 83. (el subrayado es nuestro)

Volveremos sobre esta categoría del *no lugar* al considerar en el próximo ítem a la escuela, y la encrucijada en que esta ubicada frente al desafío educativo que plantea el horizonte postmoderno.

¹⁹².-Cf. Alfonso López Quintás. La juventud actual entre el vértigo y el éxtasis. Creatividad y educación. Bs.As., Ed. Docencia, 1ªed. 1981. pp. 14, 79 y 85-95. Volveremos sobre estas ideas más adelante.

forma de ver dos perspectivas que se encuentran ausentes a la hora de leer dicho fenómeno, ellas son: "la feminista" y la visión "posestructuralista/posmodernista".¹⁹³

Nuestro trabajo desea ser una contribución académica que permita ahondar esta segunda línea de investigación. Introducirnos en dicha perspectiva implicará ser conscientes del papel central que le tocará jugar a la educación en el futuro milenio.

Como bien sostiene el futurólogo, estadounidense Alvin Toffler, la educación desempeñara el papel posibilitador de la moralidad del mañana, donde el hombre educado deberá saber vivir en estas sociedades en constante devenir que tanto la investigación como el conocimiento ya están propiciando. Ello presupone afirmar que una educación para el cambio implica profundizar en la individualización.¹⁹⁴

Sin embargo esta importancia que atribuye Toffler a la educación en un futuro próximo y en el presente que transitamos es una lectura desde el seno de las sociedades posindustriales¹⁹⁵ y deriva a nuestro juicio en una metodología que engendra un proceso de despersonalización.

He aquí el reto que asumimos en este trabajo: cabalgar en el tiempo que nos toca vivir no perdiendo de vista el norte de nuestra labor pedagógica: contribuir a la formación de ser humano como persona.

¹⁹³.-Rolland Paulston. "Interpretaciones del cambio educativo en América Latina", en: LA EDUCACION (Revista Interamericana de Desarrollo), Año XXXV, N° 108-110, I-III, 1991, OEA, Washington, pp. 49-77. p.71. Un trabajo en esta línea planteada por R. Paulston, es el ensayo de la investigadora de la Universidad de Ohio, Columbus, USA: Patti Lather. "El posmodernismo y las políticas de ilustración", en: REVISTA DE EDUCACION, Madrid, N° 297, Enero-Abril, 1992, pp. 7-24. orig. 1989.

¹⁹⁴.- Cf. Antoni J. Colom y Joam-Carles Melich. Después de la Modernidad. Nuevas Filosofías de la Educación. Barcelona, ed. Paidós, 1ªed. 1994. pp. 65-84. Cf. Oscar Raúl Cardoso. " 'En el futuro, lo pequeño tendrá un enorme poder'. Charla con Alvin Toffler", en: CLARIN, 08/05/94, Bs.As., pp.16-17.

¹⁹⁵.-"El concepto de 'sociedad post-industrial' subraya el carácter central del conocimiento teórico como eje alrededor del cual se organizarán la nueva tecnología, el crecimiento económico y la estratificación de la sociedad. Se intenta mostrar empíricamente que ese principio axial se está convirtiendo cada vez más en predominante en las sociedades industriales avanzadas". Cf. Daniel Bell. El advenimiento de la sociedad post-industrial...Op. cit. p. 138.

La tarea será difícil pero muy desafiante¹⁹⁶. Primero apuntalar el sujeto débil que vive en el horizonte postmoderno -descrito en el capítulo anterior-. Segundo dar un fundamento creíble a una educación nihilista. Es decir iniciar un proceso de reontologización. Por último, recuperar a la escuela como lugar, a partir de un proceso de reencantamiento.

En este sentido nos parece que dos son los posibles caminos a seguir dentro de este marco que hemos definido anteriormente como la revitalización de la persona humana. El uno, inclinarnos por una propuesta que trabaje sobre una revalorización axiológica a partir de la crisis de valores que trajo aparejado el cambio epocal. El otro anclarnos en el horizonte postmoderno y desde allí abrir un diálogo que nos ayude a recuperar la alteridad y a su vez nos posibilite transitar el camino hacia una reontologización.

Enunciados así parecen caminos antagónicos. Sin embargo nada hay más alejado. Los he presentado de esta forma con el sólo fin de que puedan ser individualizados correctamente. De aquí en más, veremos cómo estos caminos se complementan uno a otro en nuestra propuesta.

Ya no nos será posible en adelante, hablar de una filosofía de la alteridad sin hacer referencia a un *télos* axiológico, ni tampoco profundizar en los valores sin ver cómo juegan ellos en el diálogo intersubjetivo.

Si nuestra búsqueda es el reencantamiento de lo educativo, es porque somos conscientes que durante la modernidad la educación sufrió a la par del mundo un fuerte proceso de desencantamiento¹⁹⁷, con la consiguiente pérdida de su carga valórica.

¹⁹⁶.-Tarea que por supuesto no va en la búsqueda de la última "receta metodológica", sino en una reflexión profunda sobre los fines y la visión del hombre que subyace al proceso educativo, para poder llegar a percibir tras un proceso de discernimiento, cuál es el camino apropiado a seguir.

¹⁹⁷.-Cf. Max Weber. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Barcelona. Ed. Península, 9º reed. noviembre de 1989. p. 119.

Hoy, en el horizonte postmoderno, la educación está sufriendo la presión del entramado que se ha apoderado del centro del ta-te-ti, -los nuevos núcleos de poder- : los mass media, la informática, la multiplicidad de los juegos del lenguaje, la lógica del consumo. Ellos quieren resignificar la educación, hacerla funcional al nuevo paradigma que se está gestando, y por eso tratan de coaccionarla para que asuma un paquete cerrado de disvalores o antivalores que encajan a la perfección en esta sociedad del capitalismo tardío.

Por el contrario nuestro propósito es otro. No buscamos ser funcionales a la sociedad de consumo sino tender hacia un *télos* axiológico en lo educativo, basado en la reconciliación entre hecho y valor.

Es necesario que perdamos el miedo a hablar de los valores¹⁹⁸. A ponerlos sobre la mesa de la discusión educativa. Esta reconciliación hecho/valor no supone en nuestra tesis una vuelta al pensamiento medieval, como algunos pueden pensar rápidamente. No es lo que buscamos¹⁹⁹. Queremos ponernos a trabajar sobre el corpus

198.-Es apropiado clarificar aquí lo que es un valor. Tomaremos tres definiciones, que a nuestro juicio van en la misma dirección y que ayudarán a comprender la configuración del *télos* axiológico hacia el cual tiende la educación. Pertenecen a autores que están trabajando la problemática valórica en el marco de un cambio de paradigma de base.

*.-"Llamamos valores, entonces, a las direcciones constantes por las que van a optar las personas y las culturas en sus comportamientos. Son direcciones que ejercen atractivo, que despiertan adhesión profunda porque vienen a responder a aquellas necesidades últimas que reclaman nuestra respuesta. El valor es una dirección que la experiencia nos ha mostrado y que nos ayuda a resolver las decisiones ineludibles, que la libertad tiene pendientes". Cf. Fernando Onetto. Con los valores, ¿quién se anima?. Bs.As., Ed. Bonum, 1994. p. 42.

*.-"El valor es lo bueno, real o ideal, deseado o deseable para la persona y/o la sociedad". Cf. E. Gervilla. Postmodernidad y Educación. Madrid, Dykinson, 1993, p. 72.

*.-"Llamamos VALOR a lo que es capaz de sacar al hombre de la indiferencia y provocar en él una actitud de estimación, porque contribuye de alguna manera a su realización personal, satisfaciendo algunas de sus necesidades: necesidades vitales, intelectuales, afectivas, estéticas, religiosas, etc.". Cf. Italo Francisco Gastaldi s.d.b.. Op. cit. p. 36.

199.-Puede aclarar un poco lo que queremos expresar con la reconciliación hecho/valor, un ejemplo tomado por Gilles Lipovetsky del actual debate sobre los criterios éticos en las empresas.

"Hasta fecha reciente, la preocupación ética aparecía generalmente como un obstáculo o un freno a la eficacia económica, la empresa tenía como vocación lograr beneficios, no interrogarse sobre los fines y la moralidad de los medios. Ese momento se acaba, lo que estaba

axiológico, flexibilizarlo, hacerlo coherente a los tiempos. No buscamos implantar de afuera hacia adentro un principio metafísico en lo educativo que nos retrotraiga a un pasado lejano.

Y he aquí cómo entra a relacionarse el otro sendero que enunciamos anteriormente: la filosofía de la otredad. Sólo será posible atreverse a trabajar con los valores si a partir de un diálogo intersubjetivo conseguimos en primer lugar, reconocernos como personas diferentes que formamos una comunidad educativa. Para pasar luego -unidos en la diversidad- ,a echar las bases del hecho educativo. Un acto refundacional.

Estas bases, este *Grund*, deberá ser el cimiento sobre el cual anclar el *télos* axiológico al cual apuntará al hecho educativo. Nuestro punto de llegada. Acercaremos así el corpus axiológico a la subjetividad humana, destronándolo del pedestal de supuesta objetividad en que fue colocado por las posturas metafísicas.

¿Pero estará a seguro de los perniciosos vaivenes de la subjetividad?. Esto será posible dado que el fundamento ontológico sobre el cual basaremos nuestro diálogo intersubjetivo tendrá como elementos principales: la palabra -dirigida al otro no desde una cerrada óptica racionalista que busca la maximización sino desde la apertura total que con asiento en el amor, proclama la optimización²⁰⁰-, la historia y la identidad.

desunido se une, los valores han sido reincorporados a la gestión, mediante, es verdad, una metamorfosis de peso: de fin ideal e incondicional, la óptica se ha transformado en medio económico, en instrumento inédito de gestión, tal es el trastocamiento posmoralista que generaliza el proceso moderno de tecnificación del mundo y del sentido". Cf. Gilles Lipovetsky. El crepúsculo del deber.... Op. cit. p. 252. (el subrayado es nuestro).

²⁰⁰.-Nuestra postura intenta recuperar los trabajos que desde la resistencia postmoderna se están haciendo con el propósito de dar forma a un nuevo paradigma de base. En palabras de Morris Berman un paradigma "post-cartesiano". Cf. Morris Berman. El reencantamiento del mundo. Santiago. Ed. Cuatro Vientos. 1987. p. 267. Por eso nos oponemos a cualquier resurgimiento de posturas que levanten como bandera el regreso al paradigma pre-moderno o a los trabajos que intenten presentar a la Iglesia Católica y a un proceso de evangelización, con su correspondiente paquete axiológico, impuesto desde arriba, como la única salida a la crisis de valores desatada en el horizonte postmoderno. Preferimos partir del dialogo interpersonal, sabiendo que nos encontraremos con disvalores o muchas veces con ausencia de valores: es decir con un gran vacío en el otro. Esta será la piedra angular desde la cual construir nuestra propuesta. No nos importa que nos digan que construimos sobre la nada. Ya que esa nada será el terreno propicio

No importa ahora discutir sobre el contenido del corpus axiológico; éste dependerá del resultado del diálogo argumentativo que realicen los sujetos que componen la comunidad educativa. Lo que sí nos parece importante adelantar es que dicho *télos* tenderá a recobrar la íntima relación existente entre la sabiduría, el bien y la belleza.

Hemos retomado el eje de nuestro análisis: la problemática educativa en el horizonte postmoderno y avanzamos dando algunos elementos sobre los cuales se construirá nuestra propuesta filosófico educativa. Volveremos sobre ellos en el próximo capítulo. Ahora debemos ahondar una afirmación hecha más arriba, que ayudará a contextualizar nuestra propuesta: la escuela hoy, como un no-lugar²⁰¹.

2. La escuela hoy, como un no-lugar.

para el reencantamiento educativo si es abonada con amor. Y lo nuestro es un ejercicio en el amor. Y para amar hace falta tener mucho coraje.

²⁰¹.-Quisiéramos en este ítem de nuestro trabajo hacer una traspolación conceptual de las categorías dicotómicas de lugar/no-lugar y del juego analítico que efectúa con ellas el antropólogo francés Mar Augé, al ámbito escolar.

Somos conscientes que este autor no hace referencia en su obra a la escuela en particular, pero nos parece que su esquema analítico es potable aplicarlo a nuestro caso.

Hemos adelantado un esbozo del concepto de no-lugar en la cita N° 4 de este Cap.

Nos parece ilustrativo para graficar y de esa forma rememorar el concepto de un no-lugar -como dijimos arriba expuesto en el capítulo anterior-, transcribir el siguiente párrafo de la novela de Douglas Coupland, donde uno de sus jóvenes personajes relata lo siguiente:

"Luego pasó junto a un barrio residencial para yuppies, uno de esos barrios nuevos con cientos de casas cúbicas, todas igual de absurdas y enormes, de color rosa coral, todas con tres centímetros de separación entre cada una y situadas a un metro de la autopista. Y Otis pensó: 'Eso no son casas ni mucho menos; eso son centros comerciales disimulados'".

'Otis desarrolló la correlación: las cocinas se convertían en el Centro de Degustación; los cuartos de estar en el Departamento de Tiempo Libre; los cuartos de baño en la Boutique de la Cerámica'. 'Otis se dijo: ¡Dios Santo!, ¿qué deben pensar los que viven en esas cosas? ¿Qué están en un centro comercial?'" Cf. Douglas Coupland. Generación X. Barcelona, Ediciones B S.A., 2° reimp., mayo de 1994, 1° ed. noviembre de 1993. pp. 104-105.

Uno de los males que azotan al hombre actual es la falta de un hogar. Un lugar donde sentirse bien, donde querer estar. Un terruño²⁰².

2.1. El desarraigo: enfermedad del hombre actual.

Una profunda condición de falta de hogar, esos son los términos que utiliza el sociólogo norteamericano Peter Berger para referirse a la crisis por la que atraviesa el hombre moderno.

El correlato del carácter migratorio de su experiencia de la sociedad y de sí mismo ha sido lo que podría denominarse una pérdida metafísica del "hogar". Innecesario es decir que esta condición resulta psicológicamente difícil de sobrellevar. Por lo tanto ha engendrado su propia nostalgia -es decir, la nostalgia de "sentirse en casa" en la sociedad, con uno mismo, y en última instancia, en el universo.²⁰³

El catedrático alemán, Profesor de la Universidad de Würzburg, Winfried Böhm, retoma esta categoría de Berger en su presentación en la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, para reafirmar cómo repercute esto en la crisis de sentido que atraviesa el hombre actual.

²⁰².-Descrito con una poética muy hermosa en los siguientes versos:

"¿Conoces aquella tierra cálida y familiar que el Amor eterno se ha preparado: donde corazones nobles laten en la intimidad y con alegres sacrificios se sobrellevan: donde, cobijándose unos a otro, arden y fluyen hacia el corazón de Dios; donde con ímpetu brotan fuentes de amor para saciar la sed de amor que padece el mundo?" Cf. P. José Kantenich. Hacia el padre. Oraciones para uso de la Familia de Schoenstatt. Chile, Ed. Patris, 2º ed. 1981. p. 196.

O a través del séptimo arte, como excelentemente lo hace el director argentino Adolfo Aristarain, con su largometraje: "Un lugar en el mundo".

²⁰³.- Brigitte Berger, Peter Berger y Hansfried Kellner. Un mundo sin hogar. Modernización y conciencia. Santander, Sal Terrae, 1979, p. 80.

Al hombre moderno se lo puede comparar con un nómada que va de un sistema social de referencia a otro sin sentirse verdaderamente en casa en ninguno de ellos.²⁰⁴

¡Como nos recuerda esta aseveración, el diagnóstico que hiciéramos al comienzo de esta tesis!: el hombre solo, en el centro de cada uno de sus infinitos ta-tetis, ubicado en el borde de este horizonte postmoderno.

Profundizando un poco más, pensemos que paradójico se presenta este horizonte postmoderno, que cuando a la par de hablar sobre globalización²⁰⁵ y de que somos ciudadanos del mundo, hoy más que nunca la gente reclama pertenecer a alguna parte, buscar sus raíces, identificarse con algo.

La tecnología contribuye a ahondar esta paradoja: podemos construir cualquier tipo de edificación o reciclar las ya existentes -técnica arquitectónica muy usada a nivel del sistema escolar- intentando de esa forma recrear los lugares que habitamos. Aún más, mediante los mecanismos de la realidad virtual²⁰⁶ podemos idear un mundo

²⁰⁴.-Wimfried Böhm. "La situación espiritual del tiempo presente" (texto que sirvió de base para su disertación en la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, el 18 de agosto de 1989, al incorporarse como miembro de esa corporación), en: CRITERIO, N° 2045, Bs.As., Año LXIII, 29/03/90. pp. 81-89. p. 86. Cabe aclarar sin embargo que ese nomadismo del hombre actual tomado en otro aspecto, por ejemplo aquél que hace a la esfera de la fe, se presenta como bastante positivo. El hecho de saber que estamos instalados provisoriamente, nos hace ser conscientes de nuestra finitud y posibilita que recuperemos cierta actitud nómada que caracterizó a nuestros Padres en la fe. ¿Acaso Abraham no fue un gran caminante? (Gen. 12,1-4). El nomadismo nos despoja de nuestra tendencia a aferrarnos de las cosas materiales.(Lc.9,3).

²⁰⁵.-La teoría de Mc Luhan insistió en su momento en cómo los medios de comunicación masiva nos incluirían crecientemente en una especie de "aldea global". Cf. M. Mc Luhan. La comprensión de los medios como extensiones del hombre. Mexico, Ed. Diana.

²⁰⁶.-"La 'realidad virtual' (VR) se aplica aislando a una persona del ambiente que la circunda, privándola de los estímulos sensoriales (oído, vista, olfato y sensibilidad) para proveerle una serie de estímulos generado por el programa contenido en el la computadora, destinados a hacerle creer que está en otro lugar y en otra situación. Para ello hace falta un casco con visores, un overall y guantes para reproducir todas las sensaciones táctiles, térmicas y de resistencia que se experimentan corriendo, saltando, sentándose o ... volando. La base de todo es la computadora que, conectada al casco y al overall, capta y elabora en fracciones de segundo las posiciones y los movimientos del cuerpo, permitiendo así 'ver', 'sentir' y 'moverse' en un ambiente simulado (una ciudad, una montaña, etc.)." Cf. Julio Meazzini. "Se ve y se siente", en: CIUDAD NUEVA, Bs.As., N° 348, agosto de 1995, p. 13.

a nuestra propia medida, que nos permita adoptar la forma de otro objeto animado o inanimado e interactuar²⁰⁷.

Pero sin embargo, la sensación de angustia nómade que provoca el vacío ontológico de no tener un lugar en el mundo, donde reconocernos como personas, donde podamos relacionarnos con los otros y donde experimentemos que somos sujetos hacedores de historia, no puede ser llenado tan fácilmente²⁰⁸.

2.2. La escuela como un no-lugar. Un análisis crítico y descriptivo que nos introduzca a la lectura del fenómeno.

Esto que constatamos a nivel de la humanidad en su conjunto, puede ser predicado también de las instituciones en particular. Veamos la situación de la escuela.

En primer término podemos decir que al hablar de la escuela nos encontramos con una de las instituciones que a nivel formal poco han variado en estos últimos siglos. Parece ser una afirmación difícil de sustentar a primera vista, si pensamos en la

²⁰⁷.-Cf. Jorge Glusberg. Op. cit. pp.281-311. Cf. Antonio J. Colom Canellas "Tecnología, educación y conocimiento virtual", en: TECNOLOGIA Y COMUNICACION EDUCATIVAS. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), Año 9, N° 22, Enero-Marzo 1994, pp. 17-25

²⁰⁸.-Gilles Lipovetsky, presenta a la empresa como una posible salida a esta crisis de sentido que padece hoy la humanidad producto del desarraigo. Nos ha parecido interesante su postura y por eso la traemos a colación, ya que podemos llegar a contraponer o yuxtaponer -según sea el enfoque- escuela y empresa como dos espacios en los cuales se construye la identidad, se crean lazos de solidaridad y se hace historia. Resumiendo es posible volver a verlos como lugares, con el significado que da Marc Augé a este término.

"Es verdad que, en una sociedad caracterizada por la disolución de las señas sociales y la quiebra de los grandes proyectos mesiánicos, la empresa puede imponerse, aquí y allá, como un 'hogar de producción de identidad', una organización fuente de identificaciones, de proyecciones, de movilizaciones emocionales, una institución portadora de un 'potencial de reconocimiento y de redefinición de las identidades colectivas'. Con la condición, sin embargo, de no perder de vista los límites estrictos en los que se realiza esta 'adhesión' a la empresa". Cf. Gilles Lipovetsky. El crepúsculo del deber... Op. cit., p. 184.

evolución que han sufrido las ciencias de la educación y la implicación que ello ha tenido a nivel educativo y escolar.

Sin embargo si analizamos en detalle, podemos sostener sin temor a equivocarnos, que el nudo central de lo que sucede en el ámbito escolar ha permanecido intacto. Ha sufrido a lo sumo algunos rasguños en su cáscara. Simples remiendos como gusta decir la gente de educación.

Pero he aquí lo paradójico. Si acordamos que a nivel formal la educación ha sido víctima de una cosmética que la ha puesto a tono con los tiempos y es esto lo que se nos vende como el gran cambio. En realidad, el gran cambio, se ha operado a un nivel profundo, a pesar de que éste no sea tan publicitado por lo cientistas educativos.

Lo que sistemáticamente se ha ido socavando desde la instalación del paradigma moderno es el lugar educativo, y en especial el lugar que forjan alumnos y educadores: la escuela.

En parte -y es de honestidad intelectual comentarlo- se nos ha adelantado en este trabajo la catedrática argentina de Literatura, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Beatriz Sarlo, en su libro Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina, el cual ha aparecido mientras estábamos trabajando en esta parte de la tesis.

Digo en parte, primero porque Beatriz Sarlo no basa su análisis del tema escolar en Augé y en segundo lugar porque su propósito es otro: mostrar como la escuela, junto a otras instituciones intermedias ha sido víctima del predominio de los mass media, siendo los códigos culturales que otrora transmitía reemplazados por los provenientes de la sociedad electrónica y audiovisual. Poniendo énfasis en que el mayor deterioro, lo sufren hoy día las escuelas públicas y las poblaciones de sectores populares que a ellas asisten. Tratando de generar algunos interrogantes, -por cierto

sumamente interesantes- que posibiliten repuestas a un nivel del ¿cómo superar la situación?²⁰⁹.

También como un antecedente, que cabe mencionar, existe un artículo de Daniel Korinfeld²¹⁰, que relaciona el tema de la escuela y los no-lugares. Este pequeño trabajo, sin embargo profundiza desde un punto de vista de la organización y gestión institucional, diferente a nuestro enfoque filosófico y pedagógico.

Pero volviendo de lleno a la tarea que nos aboca debemos decir en primer lugar que la categorización antinómica lugar/no-lugar, tal como la plantea Augé, es una polarización falsa, ya que tanto los lugares como los no-lugares coexisten.

Los no-lugares son el grado cero de la significación y se oponen a otros espacios que podrían alcanzar el grado pleno. Entre el grado cero y el grado pleno, funcionan las oposiciones que confieren sentido.

Al sostener que la escuela se ha ido transformando, en este horizonte postmoderno en un no-lugar, -en términos generales- podemos desprender que los adolescentes que siguen concurriendo -en muchos casos por imposición de los padres- a esos espacios educativos de anonimato, se mueven paralelamente en otros espacios, en donde tratan de encontrarse consigo mismos, con los otros e intentar recobrar parte de su historia, aunque no siempre lo logren. Es así como los jóvenes prefieren

*...organizaciones centradas en objetivos puntuales que garanticen asepsia política, horizontalismo democrático y un mínimo de estructuración institucional; locales de video-game; discotecas que se especializan en una gama sutilísima de público y lo segregan con firme autoconciencia; grupos de fans...*²¹¹

²⁰⁹.-Cf. Beatriz Sarlo. Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina. Bs.As., Ariel, 2ªed. setiembre, 1994. pp. 107-132.

²¹⁰.-Cf. Daniel Korinfeld. "La escuela también puede transformarse en un 'no lugar'", en: NOVEDADES EDUCATIVAS, Bs.As., Año: 6, N° 42, junio 1994, p. 31.

²¹¹.-Beatriz Sarlo, Op. cit, p. 116.

Estos espacios se han ido transformando en los nuevos lugares de la juventud, ya que son espacios cargados de sentido, que se constituyen a partir del ser que los habita y vive, que están cargados de una cierta memoria -aunque la misma se efímera y limitada a una sola generación-, se los encuentra cargados de orientaciones y memorias, poseen efectos y una cierta liturgia, son espacios que recuerdan a los ausentes, reglamentan las interacciones y evocan a las jerarquías²¹².

*...el lugar antropológico, es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que los habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa.*²¹³

Volviendo sobre el análisis de la escuela como un no-lugar, cabe destacar que un arquetipo de esta categoría es la condición de viajeros²¹⁴ que podemos denotar de la gran mayoría de los miembros de la comunidad educativa.

Los padres son aves de paso. En muchos casos utilizan la escuela como depósito para sus polluelos. El compromiso con la institución decrece hoy en forma inversamente proporcional al aumento de exigencias con los docentes y la espera de resultados exitosos de sus niños al ser sometidos a un proceso de enseñanza aprendizaje.

La explicación de esto puede deberse en gran medida a la alta exigencia del mercado laboral para con los padres, que por un lado los absorbe por muchas horas fuera del hogar -y la situación se complica cuando la familia es uniparental- y que por otro lado la alta demanda de capacitación y eficiencia en la labor, a que aspiran los empleadores con sus subalternos, lo que hace tomar conciencia a los progenitores de la importancia que tiene el sistema educativo en la formación de sus hijos.

²¹².-Para un análisis detallado de los distintos espacios, relacionados con la música, en que se mueven las subculturas juveniles y que conforman sus nuevos lugares en la Argentina de los '90, recomendamos la lectura del siguiente trabajo de investigación Cf. Mario Marguliss y otros. La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires. Bs.As. Espasa Calpe, 1ªed. marzo de 1994.

²¹³.-Marc Augé. Op. cit. p. 58.

²¹⁴.-Que entabla una relación ficticia entre su mirada y el paisaje. Cf. Ibidem., p. 91.

Si enfocamos a los docentes -por ejemplo en las escuelas públicas- ellos están de paso. Van peregrinando de escuela a escuela dentro del sistema educativo sin echar raíces. En muchos casos el régimen de suplencias es funcional a esta situación. Viven su profesión como turistas.

En otras situaciones los docentes se sumergen y se pierden de tal forma en la realidad educativa de sus escuelas, que no pueden ser objetivos y su mirada contribuye a crear un panorama ficticio que les impide ver el árbol entre medio del bosque, incrementando la situación de simulacro en que se mueve la escuela de hoy.

Pensemos en los alumnos. Ellos son cada día más los principales viajeros de la escuela²¹⁵. Y es interesante ver como esta situación se va advirtiendo con el paso del tiempo a edades más tempranas.

Son viajeros que compran el producto educación a partir de la folletería que reparten los institutos educativos²¹⁶, de manera similar a que lo hacen los potenciales

215.-"...el colegio se parece más a un desierto que a un cuartel (y eso que un cuartel es ya en sí un desierto), donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses". Cf. Gilles Lipovetsky. La era del vacío...Op. cit. p. 39.

216.-En el mercado de instituciones educativas, es posible encontrarlo todo. Con sólo echar una ojeada a los suplementos educativos de los grandes diarios argentinos, se encuentra un abanico de ofertas educacionales que se ofrecen al potencial cliente, prometiéndole muchas veces hasta lo imposible. Desde el plano de los recursos materiales didácticos e infraestructura, hasta propuestas metodológicas que se promocionan como slogans que hacen a la escuela más snob. Sin embargo en muchos casos son solamente fachadas, que apelan a presentar en letreros fluorescentes una respuesta al ¿cómo de la educación?, sin haberse preguntado antes el ¿para qué? y el ¿a quién? educamos. Aunque aceptemos que la segunda de estas dos preguntas se la suelen formular, pero no en una línea antropológica, sino en un mero afán de marketing.

La escuelas se asemejan a los shopping. Es esta realidad lo que motivo la reacción de la población frente a la propuesta de convertir una de ellas en un shopping en el ámbito de la Capital Federal, ya que de esta forma se ponía de manifiesto y legitimaba de manera grotesca una realidad cotidiana.

Pero profundizando esta identificación shopping-escuela valen a manera de ejemplo comentar solo un par de situaciones que se dan en forma paralela.

Los shoppings responden a una estética de mercado, lo que lo hace ser similares, casi idénticos en cualquier lugar del mundo. Lo mismo sucede con las escuelas, no hay diferencias de fondo. Su estructura formal y en gran medida su esencia han vencido las barreras del tiempo y el espacio. Esto apuntala la idea de un espacio vivido como un no-lugar tanto en el caso del shopping como en la escuela, y por lo tanto refuerza la simbiosis entre estas dos instituciones.

turistas en las agencias de viajes con sus lugares de veraneo, viéndose muchas veces estafados por la cultura de simulacro postmoderno²¹⁷.

Las escuelas y los shoppings no excluyen a aquellos visitantes molestos -los marginales del horizonte postmoderno, los que son borde de un borde- sin embargo ambas instituciones, a través de vivir su espacio como un no-lugar tienen mecanismos que impiden que se originen cruces de personas que proceden de distintos niveles sociales. El mismo espacio es modificado con las horas y los días. Sobre los escaparates y pupitres se ofrece una exposición de todos los objetos soñados. Cf. Beatriz Sarlo. Op. cit., pp. 13-23. Cf. Camilo Sanchez. "La vida es...Shopping", en: VIVA, Bs.As., 31/07/94, pp. 68-75.

217.-Como en el caso de la bellísima Gisella Cepparo, una modelo "mendocina" de 23 años, que posa semidesnuda en almanaques y posters, promoviendo el turismo hacia la Polinesia, como si fuera una tahitiana. Cf. "Una impostora en el paraíso", en: CLARIN, Bs.As., 8/05/1994, segunda sección, p.16. Cf. Matilde Sanchez, "Cita en el Paraíso", en: VIVA, Bs.As., 24/12/1994, pp. 36-43.

Puede ser más ilustrativo al respecto el hecho que el mismo Baudrillard narra, para referirse al simulacro postmoderno. El caso de Disneylandia que se presenta como un mundo infantil imaginario para esconder el hecho que el resto de Norteamérica es infantil.

"Disneylandia está allí para esconder el hecho de que es el país 'real', toda América 'real', que es Disneylandia. (Tanto como las presiones están allí para ocultar el hecho que lo social es, en su totalidad, en su omnipresencia banal, lo carcelario). Disneylandia, se presenta como imaginaria para hacernos creer que el resto es real, cuando de hecho todo Los Angeles y toda América rodeándola ya no son reales, sino que pertenecen al orden de lo hiperreal y de la simulación. No se trata ya de una representación falsa de la realidad (ideología), sino de ocultar el hecho que lo real ya no es real, y así salvar el principio de realidad". Cf. J. Baudrillard. *Selected Writings*. ed. M. Poster, Cambridge: Polity Press, 1988, p. 172 (citado por Jorge Larraín. "Posmodernismo e ideología", en: ESTUDIOS SOCIALES, N° 70, trimestre 4°, 1991, Santiago, Chile, CPU, pp. 9-28. p. 22.

Los simulacros cumplen así la función de enmascarar la ausencia de finalidades, de referentes. Para Baudrillard la definición de simulacros proviene del Eclesiastés: "El simulacro nunca es lo que esconde la verdad; es la verdad que oculta que no hay verdad. El simulacro es verdad". Cf. (citado por W. Bogard. "Sociology in the absence of the social. The significance of Baudrillard for contemporary social thought". Trabajo presentado en la Conferencia Anual de la Pacific Sociological Association, Las Vegas, Nevada, abril de 1988.).

Es de esta forma como para el sociólogo y profesor de la celebre Universidad de Nanterre - recordemos el Mayo francés-, la simulación se instala en el corazón de la posmodernidad. Esta es "el lugar de la simulación de los valores. Es la escena del simulacro, el espacio donde la informática, la televisión y la publicidad nos ofrecen un mundo en que las cosas no son verdaderas ni falsas. La posmodernidad es una extensión ilimitada, una gravitación sobre el abismo, una situación en la que ya nada puede esperarse". Cf. Ricardo Ibarlucía. "Reagan es posmoderno" (entrevista a Jean Baudrillard), en: EL PORTEÑO, Bs.As., enero 1987, Año V, N° 61, pp. 54-57. p. 56.

Un ejemplo que nos permite relacionar esta categoría del simulacro con la del no-lugar que venimos trabajando es "el japonés dormitorio de hotel". Una habitación surgida en Japón de unos dos metros cúbicos de volumen que reducido a la pura funcionalidad (cama con conexión para radio, televisión y teléfono al servicio del usuario) aparece aún solamente como mera prótesis de un hogar en el sentido del *habitare*. Aquí ya no se vive, sino que se simula la vida. Cf. Dieter Lenzen. "Mito, metáfora y simulación- perspectivas de pedagogía sistemática en la posmodernidad", en: EDUCACION, Vol 38, Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las Ciencias Pedagógicas. Ed. por el Instituto de Colaboración Científica. Tübingen. 1989. pp. 73-95.

Esto hace que la escuela se convierta para los alumnos en un corredor, un autopista, donde seguir una carrera²¹⁸, y terminarla a la mayor brevedad, sorteando los obstáculos que sean necesarios, utilizando todos tipo de estrategias, lícitas y no lícitas. Cayendo en muchos casos en tentativas que podrían ser tildadas de corrupción. De no ser, por cierta justificación que podemos darle a la actitud de nuestros jóvenes, que fueron antes estafados por el sistema y responden, con la misma moneda de la deslealtad.

Pero la actitudes de los jóvenes hacia sus escuelas no es solo de deslealtad sino también de castigo. En los últimos tiempos estos no-lugares se han convertido en centros de actos vandálicos y terroristas²¹⁹ como si fueran aeropuertos o centros comerciales donde una actitud de este tipo fortalece una situación de anonimato.

218.-Y acaso no es una paradoja semántica el hecho de que sea este término: carrera, con el cual se identifiquen los estudios que un joven cursa en una otrora llamada Casa de Estudios.

219.-En los periódicos desde 1993 hasta la fecha han aparecido infinidad de noticias sobre atentados a escuelas tanto en la Capital Federal, como en el conurbano bonaerense, como así también en el interior del país. Al respecto Daniel Filmus en un comentario periodístico, (Cf. Daniel Filmus. "¿Quiénes destruyen las escuelas", en: CLARIN, Bs.As., 24/08/93, p. 15) sostiene que la violencia contra las escuelas -producida por niños y jóvenes marginales- está inserta en un cuadro mayor de violencia generalizada, el cual se ha potenciado con la perdida por parte de las instituciones centrales -escuela, sindicatos, Estado, Iglesias, etc...- del papel que en otros tiempos tenían para con los sectores marginales de la sociedad: contención y canalización de sus demandas. Sin embargo relativiza que uno de los motivos de estos ataques sea la situación por la cual atraviesa el Sistema Educativo y la escuela en particular.

Al respecto pensamos, que ambas causas son importantes y se entrelazan, lo cual hace que la crisis en que está sumida la escuela derive sin más de ese proceso de descentramiento que viven las instituciones en el horizonte postmoderno. Esto que decimos se convalida en que los ataques a la escuela no solo provienen de sectores carenciados sino que también es provocado por lo sectores acomodados de la sociedad que atacan a los centros en los cuales han estudiado. Véase a manera de ejemplo el atentado que sufrió el Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE), por parte de sus alumnos al finalizar el ciclo lectivo 1994. Cf. "El ILSE y las responsabilidades", en: CLARIN, (editorial), Bs.As., 24/12/1994 p.16.

Es interesante, como cierre a la reflexión sobre el vandalismo escolar, presentar la explicación que da al tema Gilles Lipovetsky, ya que convalida lo que expresamos como descentramiento institucional y crisis axiológica a que se ve sujeta la escuela:

"...el *vandalismo*, rabia hard que se malinterpreta al considerarla una forma desclasada de reivindicación o de protesta simbólicas. El vandalismo certifica este nuevo abandono que se afecta a las cosas a la vez que a los valores e instituciones sociales. Así como los ideales declinan y pierden su grandeza anterior, así los objetos pierden toda 'sacralidad' en los sistemas acelerados de consumo: la degradación vandálica tiene por condición el fin del respeto por las cosas, la indiferencia a lo real ahora vacío de sentido. Aquí también la violencia hard reproduce el orden cool que la hace posible". Cf. Gilles Lipovetsky. La era del vacío..., Op. cit., p. 209, cita 1.

Nos gustaría retomar esta analogía entre el turismo o los viajeros y la escuela que presentamos anteriormente. Si tomamos la etimología de la palabra escuela ésta deriva del griego "schole" que significa el descanso o reposo de las fuerzas físicas - es decir el ocio- y por tanto dado el sistema pedagógico de los griegos, el momento propicio para los trabajos intelectuales²²⁰.

Encontramos aquí nuevamente una similitud entre lo que la escuela pretendió ser y lo que algunos entienden es la actitud que debe tener una persona al hacer turismo. Sin embargo tanto la escuela como el turismo han variado para peor.

En primer lugar el turismo se ha ido restringiendo cada vez más -como producto de los modelos económicos de corte neoliberal- a un pequeño círculo de personas que pueden acceder a desplazarse de un lugar a otro del país o al extranjero. Algo similar sucede con el acceso a la escuela. Este se ha ido restringiendo en detrimento de los sectores marginales y en aquellos casos donde se lo ha intentado masificar la calidad del servicio ha caído.

Y en este punto de la calidad es donde la analogía se hace más fuerte. Hoy el tiempo de vacaciones y por ende del turismo se ha acortado. Esto sucedía también antes pero hoy la situación se agrava ya que las familias que muchas veces no tienen oportunidad de verse cara a cara durante el año, viven el desafío de empezar a encontrarse, de dialogar, en el mejor de los casos en diez días. Esto desata situaciones de extrema tensión, conflictos entre padres e hijos, entre esposos, que se ven incrementadas y potenciadas por los aglomeramientos de tránsito, las colas en los supermercados, la situación de hacinamiento de los centros turísticos, la hiperaceleración que se le imprime a cada día de vacaciones con la idea de que de esa forma al hacer todo lo que deseamos venceremos el peso de la rutina que nos impone la vida cotidiana durante el año, etc... Nada de esto ayuda.

²²⁰.-Cf. Luisa Margarita Schweizer. Una teoría pedagógica de la escuela: ¿existe esto?. Un boceto del problema. Córdoba, 1994 (mimeo). Cf. Enciclopedia Universal Ilustrada. Europeo-Americana. Tomo XX... Op. cit. p. 1023. Cf. Jiddu Krishnamurti. Cartas a las escuelas. Barcelona, Edhasa, 1984, pp. 14, 30ss.

Sólo queda la carcaza vacía, el espacio turístico, el lugar transformado en no-lugar, que pierde su encantamiento primitivo -sin mencionar los desastres ecológicos que cometen los turistas con sus lugares de vacaciones- al igual que la escuela que queda sólo como espacio físico²²¹.

Pensar que siglos atrás, los relatos de los viajeros a las nuevas tierras -pioneros del turismo aventura podríamos decir hoy- sirvieron para reconstruir la historia de nuestras regiones, contribuir a las ciencias naturales, desarrollar las letras y otras manifestaciones artísticas. Es que aquellos "viajeros/turistas" se relacionaban con la tierra que visitaban. A pesar de que sabían que un día volverían a su patria de origen su andar era comprometido. Hoy nuestros "turistas/aventureros" o "turistas/consumistas" -dos variedades de un mismo tronco-, no dejan nada a su paso, barren con todo, y solo registran lo que sus cámaras de video enfocan²²². Son viajes fugaces a la tierra del no me acuerdo donde se pierde la memoria y se avanza en el anonimato.

Las casas de los jóvenes no han corrido mejor suerte que sus escuelas. Se han transformado para muchos de ellos en hoteles. Lugares dormitorios y comedores. Y es muy pobre el dialogo que pueden entablar con sus padres el cual no pasa en muchos casos de expresiones monosilábicas: si o no²²³.

²²¹.-Si uno sigue haciendo el estudio etimológico de la palabra escuela, verá que para los romanos (lat. "schola"), ella pasó a ser el lugar de estudio. Es decir dejó su calidad de fundamento ontológico o condición del alma que tenía para los griegos y se tornó en algo más concreto que el espacio físico. Hoy día este significado: el de un lugar físico donde se instruye o se educa a varios individuos, ha pasado a reemplazar al de encuentro de docentes y alumnos. Es lo que estamos presentando y justificando en este ítem de la tesis. Cf. Luisa Margarita Schweizer. Op. cit. Cf. Enciclopedia Universal Ilustrada. Europeo-Americana. Tomo XX., Op. cit.

²²².-"...el registro directo parece anular un debate de siglos sobre la relación entre mundo y representación. Las consecuencias son muchas. Porque un lente está en las antípodas de la neutralidad. Y porque, incluso en el más directo de los registros, subsiste la puesta en escena, la cámara sigue eligiendo el encuadre y por tanto lo que queda fuera del cuadro, las aproximaciones y los alejamientos de cámara dramatizan o tranquilizan las imágenes, los sonidos en off proporcionan datos que se combinan con lo que muestra la imagen. Todo esto sucede aunque los que captan el registro no sean demasiado conscientes de sus elecciones: si ellos no deciden, la que decide es la ideología y la estética del medio cuando los demás están callados". Cf. Beatriz Sarlo. Op. cit. pp. 78-79. Y volvemos sobre los expuesto al comienzo de esta analogía entre turismo y educación o lugares turísticos y escuela. En las escuelas no se contribuye hoy a afianzar un mayor grado de verosimilitud, sino a caer en un hiperrealismo descarnado que anula el deseo o en un rendir culto al simulacro mass-mediático.

²²³.-Cf. Patricia Rojas y Camilo Sanchez. "Criar lolitas", en: VIVA, Bs.As., 8/01/95, pp. 16-27.

Estas situaciones imponen "*a las conciencias individuales experiencias y pruebas muy nuevas de soledad*"²²⁴, como es posible reconocer en los rostros y actitudes de muchos jóvenes, que tanto en el seno de las escuelas como de sus hogares, no encuentran la forma de romper el círculo de ostracismo -respecto a la cultura adulta- que se han autoimpuesto, al no poder sentir como propio el espacio en que se mueven y habitan²²⁵.

2.3. ¿Cómo son las relaciones en la escuela, vivida como un no-lugar?

Trataremos en lo que sigue de explicar como son las relaciones al interior de los espacios denominados como no-lugares, con el propósito de encontrar una explicación a la situación que en ellos se plantea.

En primer lugar siguiendo a Augé el nos dice que en los no-lugares tienden a superponerse dos realidades complementarias: la noción de que son espacios constituidos para un determinado fin -en el caso de la escuela sería la de educar y formar al ser humano, aunque a lo largo de la historia de la pedagogía no haya habido mucho acuerdo al respecto²²⁶- y la relación que los individuos mantienen con dichos espacios²²⁷.

²²⁴.-Marc Augé. Op. cit. p. 97.

²²⁵.-La problemática de la soledad de este fin de siglo se enmarca en la ola de deserción y apatía que invade la esfera de la vida privada de los individuos. La soledad del horizonte postmoderno a diferencia de la romántica, refleja más bien un estado de inercia que un éxtasis poético. La soledad se ha convertido en una banalidad. Lo que está quebrado es el espacio de la intersubjetividad. Existe una negación de la alteridad, del otro. Somos extraños. Como bien lo expresa Gilles Lipovetsky: "La libertad, como la guerra, ha propagado el desierto, la extrañeza absoluta ante el otro. 'Déjame sola', deseo y dolor de estar solo. A si llegamos al final del desierto; previamente atomizado y separado, cada uno se hace agente activo del desierto, lo extiende y lo surca, incapaz de 'vivir' el Otro. No contento con producir el aislamiento, el sistema engendra su deseo, deseo imposible que, una vez más solo y simultáneamente no se soporta a sí mismo, cara a cara. Aquí el desierto ya no tiene ni principio ni fin". Cf. Gilles Lipovetsky. La era del vacío...Op. cit., p. 48 (el subrayado es nuestro). Volveremos sobre esta temática al abordar en el Capítulo 3, la problemática del yo y el otro.

²²⁶.-Cf. Luisa Margarita Swchweizer. Op. cit.

²²⁷.-Cf. Marc Augé. Op. cit. p. 98.

Esta superposición de finalidades y relaciones en torno al no-lugar, lo transforma en un espacio que tiende fuertemente a mediatizar las relaciones apuntando indirectamente hacia los fines propuestos. Se crea así en torno al no-lugar una situación que Augé denomina de "*contractualismo solitario*"²²⁸.

La finalidad de la escuela pasa a un segundo plano al cual se accede a través de la lectura de los mensajes que la institución ofrece al estudiante. Se profundiza así un proceso de despersonalización que el joven ya viene absorbiendo desde la sociedad de consumo y desde el propio hogar.

Se rompen los canales de diálogo y la escuela pasa a comunicarse con todos sus miembros, no sólo los alumnos: por medio de circulares, carteles, memorandums, videos, redes informáticas, etc..., los cuales empiezan a obtener peso por si mismo, desplazando y ahogando los pocos espacios donde todavía se respiraba un aire que permitía la formación de la identidad, las redes de solidaridad y la construcción de la historia.

Anulándose la comunicación interpersonal. El cara a cara. Se inicia así un proceso de deterioro en muchos casos irreversible de las relaciones intersubjetivas.

En resumen, estos mensajes prescriptivos, prohibitivos, informativos y también formativos -ya que de esta forma se codifican los saberes que los alumnos deben asimilar-, que son presentados en forma de ideogramas más o menos explícitos al interior de las escuelas, contribuyen sobremanera a que dicho espacio no sea vivido ya por sus moradores como un lugar. La escuela parece transformarse así en un cliché²²⁹,

²²⁸.-Ibíd., p. 98.

²²⁹.-"Los clichés, por ejemplo, son redundantes al punto de la rigidez. El término en sí mismo fue originalmente aplicado a bloques tipográficos que eran unidos por los impresores porque las publicaciones los requerían con frecuencia....Los clichés, como sabemos no ofrecen peligros". Cf. Morris Berman. Op. cit., p. 247. (el subrayado es nuestro). Sin embargo justamente, se opera un proceso reactivo, al intentar prevenir o proteger de los peligros mediante los mensajes impersonales ubicados en las paredes de nuestras escuelas -de cualquier nivel de la enseñanza- con sus matrículas saturadas, lo que hacen es sumergir a sus miembros en un peligro aun mayor: la falta de un diálogo profundo que afiance el sentido de comunidad.

un constructo sin identidad propia. Perdiendo de esta forma su idiosincrasia y la historia peculiar, cada institución educacional aporta de esta forma su granito de arena al proceso de masificación que sufre hoy la juventud.

Lyotard estaría conforme en una escuela de este tipo, que bajo el criterio de la performatividad -entendida como la eficiencia mensurable en relaciones de rendimiento, una legitimación exclusivamente exitista- tradujese todo los saberes en cantidades de información, a los múltiples juegos de lenguajes que las maquinas hoy día nos ofrecen. Hay una gran coincidencia entre su visión de la educación y de las practicas escolares en este horizonte postmoderno:

La aplicación de nuevas técnicas a ese conjunto puede tener una incidencia considerable en el soporte comunicacional.No parece indispensable que éste sea un curso dado de viva voz por un profesor ante estudiantes mudos, mientras el momento de las preguntas tiene lugar en sesiones de "trabajo" dirigidas por un ayudante. Pues lo mismo que los conocimientos son traducibles a un lenguaje informático, y lo mismo que la enseñanza tradicional es asimilable a una memoria, la didáctica puede ser confiada a máquinas relacionadas con las memorias clásicas (bibliotecas, etc.), así como a bancos de datos de terminales inteligentes puestos a disposición de los estudiantes.La pedagogía no se vería necesariamente afectada ...²³⁰

La relación de contractualidad solitaria que se teje al interior de la escuela como un no-lugar, contribuye a fortalecer una situación que ya manifestamos en el capítulo anterior al describir el horizonte postmoderno y la forma en que se ve interpelada la juventud: la actitud narcisistica. Pero abierta a la vez por la necesidad de un contacto mínimo que no sobrepase el piel a piel con el otro. Una relación que no comprometa, estableciendo de esta forma comunidades emocionales²³¹.

²³⁰.-Jean-François Lyotard. La condición posmoderna.... Op. cit. p.94.

²³¹.-Los jóvenes establecen así lo que hemos caracterizado como comunidades emocionales -y que ya hemos presentado al hablar de la religiosidad "light" en el capítulo 1-. Decíamos en aquella oportunidad que esta es una categoría Weberiana, que ha sido tomada para designar el fenómeno de los Nuevos Movimientos Religiosos, que operan en el horizonte postmoderno. En esta oportunidad ampliaremos el concepto, siguiendo a Michel Maffesoli, quien al referirse a la nuevas formas de organización social en la

Los jóvenes alumnos se encuentran solos pero semejantes a los otros. Viven la fase del *homo aequalis*, constituyendo así una masa indiferenciada, que es percibida de esta forma por el resto de los miembros que componen la escuela como un no-lugar.

Sin embargo existen momentos en la cotidianeidad escolar en donde el alumno surge de aquel anonimato. Situaciones escolares donde debe dar prueba de que es él. Que ha firmado su contrato con la institución. Pero son espacios en el tiempo, furtivos y en muchos casos formales donde no le sirven al adolescente para construir su identidad²³².

La firma del contrato le da derecho al adolescente a gozar del anonimato que le otorga el no-lugar. Transformando su condición: pasa a ser ahora un alumno/usuario del sistema educativo.

Esta situación de usuario le otorga una carta franca para transitar por la escuela. Le devuelve un estado de pseudo-inocencia²³³, que solo se mantiene en el interior de dicho espacio. Lo libera de sus determinaciones habituales. Él es solamente lo que hace o vive como alumno/usuario.

Quizá se siente todavía molesto por las inquietudes de la víspera, o preocupado por el mañana, pero su entorno del momento lo aleja provisionalmente de todo eso.

actualidad, habla de un neotribalismo, caracterizado por la fluidez, las convocatorias puntuales y la dispersión. Es en dicha caracterización cuando apela a la categoría Weberiana de comunidades emocionales, cuyos rasgos para el sociólogo alemán, eran: la composición cambiante, la inscripción local, la ausencia de organización y la estructura cotidiana. Cf. Michael Maffesoli. El tiempo de las tribus. Barcelona, Icaria, 1990. pp. 38 y 140.

²³².-Pensemos en el momento en que se pasa asistencia -si es que se nombra a cada uno- dando el presente aunque en realidad se esté ausente. En las lecciones orales o en los exámenes de Diciembre o Marzo, repitiendo como un loro lo que el docente espera oír de él y contribuyendo así a fortalecer la situación de simulacro del "como sí" de la escuela actual. O cuando va a pagar su matrícula o la cuota mensual en caso de estar en una escuela privada, en muchos casos compra de esta forma el derecho a pasar por las aulas sin ser molestado.

²³³.-Pseudo-inocencia ya que no es total, pues debe probarla cada vez que le es exigida su carnet de identificación.

Objeto de una posesión suave, a la cual se abandona con mayor o menor talento o convicción, como cualquier poseído, saborea por un tiempo las alegrías pasivas de la desidentificación y el placer más activo del desempeño de un rol.²³⁴

Se construye así una ecuación que tiene en su primer termino la sumatoria soledad más similitud y en el segundo la no relación más la no identidad. Contribuyendo de esta forma el tránsito por el no-lugar, al proceso de despersonalización.

Pero al comienzo de este apartado decíamos que los no-lugares, no dan lugar a la historia, valga la redundancia. En ellos priman la actualidad y la urgencia. Son espacios que se recorren. Donde se vive un presente perpetuo, lo que nos da la sensación de estar atrapados en el tiempo.

Esta no alteración frente al paso del tiempo provoca en los usuarios del no-lugar el hecho de que los mismos se convierten en mausoleos. En el caso de la escuela: un mausoleo del saber.

Sin embargo este status de mausoleo, puede trocarse en un monumento donde se comparte y conmemora²³⁵, lo que provoca que los extranjeros de un determinado lugar, se sientan bien al hacer su ingreso a una escuela. Ella es parecida en todas partes, posee puntos de referencia comunes que ofician a manera de tranquilizantes para la conciencia alterada de sus alumnos-docentes-padres/usuarios.

Esto nos conduce a retomar una idea que esbozamos cuando comenzamos este análisis de la escuela como un no-lugar. Habíamos advertido que la polaridad lugar,

²³⁴.-Marc Augé. Op. cit., p. 106.

²³⁵.-"Los monumentos son el único suelo en el que podemos apoyar la existencia, constituyen todo lo que tenemos, la herencia histórica que nos entrega el ser como evento. Hacen posible, como horizonte común referencial de pertenencia, todo diálogo concreto, pero, al mismo tiempo, en virtud de un carácter puramente eventual, excluyen el hecho de que la transmisión pueda reducirse a una mera y simple reiteración: se da a interpretar, y todo interpretar entraña un reformular, un modo nuevo y diverso". Cf. Jorge Glusberg. Op. cit., pp. 244-245.

no-lugar es falsa. En la realidad se entrelazan, se interpenetran. Se atraen y se oponen como las palabras y conceptos que permiten describirla. Es por eso que no podremos identificar nunca una escuela como un no-lugar en toda su extensión. Habrá espacios y situaciones escolares que nos harán sentir como si estuviéramos habitando nuestro terruño y en cambio otras que nos situaran en el limbo²³⁶.

En este horizonte postmoderno, se está siempre y no se está nunca en casa. He aquí expresada de otra forma esta cultura de los bordes descrita en el capítulo 1.

Este estado de fluidez, de deslizamiento sobre un espacio flotante²³⁷, tanto de las formas como de las esencias lleva a que la escuela anclada en el horizonte postmoderno deshaga su capacidad utópica -que le imprimió la modernidad- y acceda al reino de la heterotopía, entendido este como un proceso de multiplicidad de espacios, formas, y objetos²³⁸.

El paso de la utopía a la heterotopía comporta -según Vattimo-, en definitiva, aspectos perceptibles de modo inmediato: a) la liberación de lo ornamental; y, como significado ontológico, b) el aligerarse del ser.

En lo que la heterotopía supone en el campo ornamental podemos hablar de las transformaciones arquitectónicas en este fin de siglo que también han llegado a las escuelas en especial en su vertiente del reciclaje. Rampas, techos a dos aguas, simetría,

²³⁶.-Es importante advertir que este análisis de la escuela como no-lugar se encuentra inmerso en gran medida en lo que podríamos denominar una etnología urbana y urbano-marginal. A las instituciones escolares de los sectores rurales -a nuestro entender- no se las podría enfocar desde este punto de vista. En especial porque la realidad en que se encuentran ubicadas no responde a lo que hemos dado en llamar horizonte postmoderno.

²³⁷.-"Lo real, climatizado, sobresaturado de informaciones, se vuelve irrespirable y condena cíclicamente al viaje: 'cambiar de aires', ir a cualquier parte pero moverse, traduce esa indiferencia que afecta actualmente a lo real"...(que conduce a impedir)...el enraizamiento y en consecuencia pulverizar la sociabilidad: 'El espacio público se ha convertido en un derivado del movimiento'...". Cf. Gilles Lipovetsky. La era del vacío., Op. cit., pp. 74-75.

²³⁸.-Cf. Gianni Vattimo. "La nueva experiencia estética", en : EL PAIS, Madrid, 1/08/87.

paramentos lisos y mucho vidrio²³⁹. También existen las escuelas fabricadas con "containers" en los sectores carenciados. El reinado del kistch y el patch.

Mientras que como significado ontológico, en la heterotopía el ser no es pensado como fundamento y estabilidad de estructuras eternas sino como acontecimiento. Algo que ya planteamos al referirnos a la presencia del pensamiento débil propio del horizonte postmoderno.

Se abre así desde el reino de la heterotopía una nueva forma de conceptualizar el espacio que ocupa la escuela hoy. Consiste en recrear la esteticidad propia de los ámbitos escolares ligándola con la diferencia y el desapego que se afirma en el acontecer cotidiano de la escolaridad²⁴⁰.

Sin buscar un fundamento metafísico a la educación, sino que anclando el nuevo *Grund*, en esta realidad que la escuela ofrece hoy. Empezar una expedición al

²³⁹.-Cf. Alberto G. Bellucci. "La parábola posmoderna en la arquitectura y la cultura", en: CRITERIO, Año: LXIII, 14 de junio de 1990, N° 2050, Bs.As., pp. 258-264.

²⁴⁰.-Los lugares antropológicos en contraposición a los no-lugares se traducen en formas espaciales. Una de ellas son los centros "...sean religiosos o políticos, contruidos por ciertos hombres y que definen a su vez un espacio y fronteras más allá de las cuales otros hombres se definen como otros con respecto a otros centros y otros espacios". Marc Augé. Op. cit. p.62.

En nuestras escuelas, convertidas hoy en no-lugares, y a través de la transformación y el reciclaje arquitectónico que han sufrido, su centro se ha desdibujado. El patio de juegos en muchos casos se ha recortado en beneficio del laboratorio de informática o de la construcción de nuevas aulas. O lo que es peor se lo ha poblado de monitores que retransmiten constantemente la cadena de video educativo de moda en el lugar. La sala de profesores se ha achicado, en pro de dependencias administrativas que hagan más eficiente la labor o de la sala de mass-media. Se han ido perdiendo así los lugares dentro de las escuelas "...donde los itinerarios individuales se cruzan y se mezclan, donde se intercambian palabras y se olvida por un instante la soledad". Ibidem., p. 72.

Esta desaparición del centro arquitectónico -para algunos funcionalista- al interior de las escuelas es un reflejo en lo micro de lo que sucede a nivel macro y un indicador más de la pérdida de sentido en que se vive dentro del horizonte postmoderno. Cf. Marina Waisman. "La ciudad descentrada", en: AZZURRA. Revista del Istituto Italiano di Cultura de Córdoba., Año: III, 1995, N° 5-6, pp. 46-49.

A su manera Alvin Toffler, contribuye a abonar esta idea de disgregación que se impone hoy en el espacio escolar: "...una escuela que...poseerá las siguientes notas definitorias: Estar dispersa y por tanto descentralizada; cualquier taller, oficina, hogar, etc...podrá servir y cumplimentar el papel de escuela". Antoni J. Colom y Joam-Carles Melich. Op. cit., p. 74.

rescate de la comunidad escolar como clave hermenéutica de la experiencia de belleza²⁴¹.

2.4. Propuesta parcial: un cambio que tienda a favorecer el arraigo; del no-lugar a la recuperación del ámbito escolar.

En este reino de la heterotopía, surge entre los transeúntes de la escuela, en forma tímida -una manifestación de la conciencia *cool*- la pregunta por la meta: ¿hacia dónde van?, porque es la forma de calmar la angustia que genera el saber cada vez menos sobre dónde están transitando.

Sin embargo la respuestas que se dan a este apocado reclamo, buscan elevar el nivel de performatividad de la escuela como propone Lyotard. Por supuesto el camino que busca responder desde el reencantamiento de lo educativo y lo escolar, toma otra dirección y todavía esta por escribirse. Sin embargo hay algunos elementos que configuran esta línea.

En primer lugar podemos oponer a la realidad del no-lugar la categoría de ámbito²⁴², como la presenta el catedrático español Alfonso López Quintás, profesor de Estética en la Universidad Complutense de Madrid.

²⁴¹ "...anduvieron por Nueva York durante horas; a cada paso variaba el espectáculo como si fueran por una estrecha vereda de un paisaje montañoso arrebatador: en medio de la acera un joven se inclinaba y rezaba, a poca distancia de él dormitaba una negra hermosa, un hombre vestido con traje negro atravesaba la calle dirigiendo con gestos ampulosos una orquesta invisible, el agua brotaba de una fuente y alrededor de ella almorzaban sentados unos obreros de la construcción. Las escaleras verdes trepaban por las fachadas de unas casas feas de ladrillos rojos, pero aquellas casas eran tan feas que en realidad resultaban hermosas, junto a ellas había un gran rascacielos acristalado y, detrás de aquél, otro rascacielos en cuyo techo habían construido un pequeño palacio árabe con sus torrecillas, sus galerías y sus columnas doradas.

Sabina se acordó de sus cuadros: en ellos también se producían encuentros de cosas que no tenían nada que ver: una siderurgia en construcción y además de ella una lámpara de petróleo; otra lámpara más, cuya antigua pantalla de cristal pintado está rota en pequeños fragmentos que flotan sobre un paisaje desértico de marismas.

Franz dijo:

-La belleza europea ha tenido siempre un cariz intencional. Había un propósito estético y un plan a largo plazo según el cual la gente edificaba durante decenios una catedral gótica o una ciudad renacentista. La belleza de Nueva York tiene una base completamente distinta. Es una belleza no intencional. Surgió sin una intención humana, algo así como una gruta de estalactitas". Cf. Milan Kundera. La insoportable levedad del ser. Bs. As. Tusquets, Editores. 7º ed. junio de 1990. p. 103.

Siguiendo su discurrir, si logramos que la escuela deje de ser un área de anonimato, es decir un no-lugar, para transformarse en un ámbito, conseguiremos que allí donde prevalece el miedo, la no identificación y la tristeza, se privilegie lo lúdico y la creatividad.

Para realizar esta tarea debemos trocar el significado que damos a la educación. Esta al entender de Quintás debe ser básicamente un "enseñar a jugar"²⁴³.

Un enseñar a jugar, que sirva para derribar las barreras que coloca al otro, ese yo ensimismado y perdido en el anonimato que le ofrece un no-lugar.

*...sea lo real inhabitable, sólo queda replegarse sobre uno mismo, el refugio antártico perfectamente ilustrado por la nueva moda de los decibelios, "cascos" o conciertos pop.*²⁴⁴

La múltiple y apasionante experiencia de vinculación lúdica con el entorno redime al joven del pesimismo depresivo y lo eleva a cotas de entusiasmo, sana confianza en sí mismo y equilibrio interno, al hacerle descubrir por experiencia propia que frente al ello fusionante, al superyo alienante y al yo manipulador, existe la alternativa del yo ambientalizado²⁴⁵

²⁴².-" 'Ambito', por contraposición a mero objeto, es una realidad no delimitable, no mensurable, no ponderable. Constituye un campo de posibilidades de juego que puede vincularse a otros de modo creador y dar lugar a nuevos ámbitos". Cf. Alfonso López Quintás. Op. cit. p. 14. Resaltamos de esta categoría dos cualidades: la capacidad creativa que generan los ámbitos y por otro lado la posibilidad de trocar lugares - o en nuestro caso no-lugares- en nuevos ámbitos.

²⁴³.-Ibidem.

²⁴⁴.-Gilles Lipovetsky. La era del vacío...., Op. cit. p. 75.

²⁴⁵.-Guillermo A. Obiols y su esposa Silvia Di Segni, profesores ambos de la Universidad de Buenos Aires, no están muy de acuerdo con esta postura de integración de la esfera lúdica a los ámbitos escolares, en especial al nivel medio. Su diagnóstico afirma que esta posmodernidad galopante, afecta el proceso de aprendizaje, haciendo resurgir mecanismos de defensa tales como la regresión. Se hace imposible gestar en las escuelas un clima de esfuerzo, con el cual se corra el riesgo de producir algún tipo de frustración. Es el ámbito donde debe reinar el placer como principio. "La escuela se convierte así en un jardín de infantes para adolescentes donde sólo se podrá apelar al placer y nunca al esfuerzo como técnica educativa. La escuela-jardín se constituye en una guardería de adolescentes..." Cf. Guillermo A. Obiols y

El "yo ambientalizado" no es un ser tiránicamente crispado sobre sí; es abierto, flexiblemente relajado, entregado confiadamente a la actividad lúdica, imaginativo y sensible, receptivo por todos sus poros a cuanto puede enriquecerle; no rechaza la herencia del pasado, las apelaciones del presente y las exigencias del futuro, porque empieza aceptando la realidad y la vida como un gran campo de juego en el cual, a través de sorpresas y de riesgos, se le niega la capacidad creadora y se alumbró el sentido de la existencia y el gozo de vivir y se alcanza la identidad personal -que es, en el hombre, fruto de un movimiento integrador-.²⁴⁶

Lo que se pone aquí de manifiesto en el juego del yo dentro de su ámbito, es el hecho de que la búsqueda de la identidad propia pasa por la expresión y confrontación de las experiencias existenciales. Cosa vedada en los no-lugares.

Por detrás de la antinomia ámbito/no-lugar, que hemos presentado se esconden dos formas de relacionarse del hombre con el entorno que lo rodea. En la primera se encuentra instalado mientras que en la segunda se halla más bien arrojado²⁴⁷.

¿Qué significa uno y otro tipo de relación? El hecho de que el sujeto este instalado en un ambiente supone que acepta el entorno que se le presenta como algo

Silvia Disegni de Obiols. Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria. La crisis de la Enseñanza Media. Bs.As., Ed. Kapelusz, 1994. p. 100. (el subrayado es nuestro).

La expresión subrayada marca la diferencia de nuestro pensar respecto a Obiols. Su crítica es justa, si la ubicamos estrictamente en el plano metodológico, es decir como respuesta a la pregunta por el ¿cómo?. Sin embargo lo que examina Quintás y lo que queremos reconstruir con esta tesis es un proceso de reencantamiento de lo educativo. Tarea que apunta, a profundizar en el *télos* de la educación latinoamericana. Reencontrar el fundamento -en este horizonte postmoderno- desde el cual conferir sentido a la labor cotidiana de educadores, padres y alumnos. Quintás no está dictando una receta metodológico/didáctica, lo anima el encontrar un fundamento antropológico y teleológico a la tarea educativa.

Sin embargo el trabajo de los Obiols en el fondo, pretende confrontar con una postura como la nuestra, que revaloriza el diálogo y la formación de la persona como tarea primordial de la escuela. Esto se percibe en una lectura más fina del texto. Volveremos sobre este punto más adelante.

²⁴⁶.-Alfonso López Quintás. Op. cit. p. 79.

²⁴⁷.-Cf. Jean-Paul Sartre. El existencialismo es un humanismo. Bs.As., Ed. Sur, 8° ed. mayo 1980. p. 27.

envolvente, es decir como un campo de juego en el que puede sumergirse de modo activo-receptivo.²⁴⁸

Muy por el contrario la situación de hallarse arrojado, presupone que el entorno del hombre es percibido como inhospito y que no le ofrece campos de creación y fecundo despliegue.

De la primera actitud, que es vivida como un prerequisite para el encuentro con el otro, brota el sentido. De la actitud de encontrarse arrojado, experimentando el espacio como un no-lugar, solo florecen actitudes de distancia y extrañamiento, para con el medio y con los otros.

Quintás presenta por detrás de estas dos posturas frente a la realidad dos corrientes antropológicas antagónicas: la antropología del sentido por un lado y la antropología del absurdo²⁴⁹ por el otro.

| ANTROPOLOGÍA DEL SENTIDO | ANTROPOLOGÍA DEL ABSURDO |
|--|---|
| En su línea de confianza básica , advierte gratamente sorprendida, que en la relación hombre-entorno surgen posibilidades inéditas, sorprendentes. | Tiende a limitar por principio las posibilidades humanas, al estimar que éstas deben ser observables como algo que viene dado a modo de objeto. |

²⁴⁸.-Es importante diferenciar esta situación de sentirse instalado, también podríamos decir arraigado, echando raíces en un ámbito que se vive como propio, de aquello muy común hoy día, en especial entre los adolescentes que es lo que los sociólogos denominan: *cocooning*. El nombre proviene de *cocoon*, que en inglés significa capullo de seda, en alusión al gusano que se encierra dentro de él. Es entonces una suerte de encapullamiento, que hace que el joven se quede en su lugar pero no por una decisión responsable sino por una sensación de comodidad. De ultraindividualismo, de no querer renunciar a nada. Salir implica un desafío y un riesgo. El hogar o la escuela se viven como un refugio, -la célebre expresión "educar entre algodones"- y esto sigue siendo una condición para la existencia de un no-lugar. No necesitamos alumnos fugitivos, queremos formar personas, libres, responsables y solidarias con el entorno que les toca vivir. Cf. Gilles Lipovetsky. El crepúsculo del deber....., Op. cit., p. 159. Cf. Flavia Kociumbas. "Postmodernismo. El cambio de los hábitos y los consumos", en: CONTACTO, Villa Carlos Paz, s/f, pp. 18-19.

²⁴⁹ .- Entendido como "... ese suplicio indecible en el que todo ser se dedica a no acabar nada". Cf. Albert Camus. El mito de Sísifo. Bs. As. Ed. Losada. 4º de. 1963. p.84

| | |
|---|---|
| Concibe las realidades envolventes del entorno como promotoras de la libertad humana. Por eso no teme correr el riesgo de entregarse a la aventura de la creatividad, que eleva al hombre a lo mejor de sí mismo. | Interpreta la entrega a lo envolvente como una salidad de sí en falso que conduce a la alienación humana, a la pérdida de la libertad e identidad personales. |
| Se asienta en la concepción básica de que la auténtica cercanía respecto a lo real la consigue el hombre cuando funda una forma de inmediatez - a - distancia, inmediatez mediacionada. | Tiende a buscar la vecindad con lo real en formas de inmediatez fusionables a las que se aboca mediante una experiencia de relax extremo, de descenso a niveles de no creatividad, de no compromiso personal. |

250

Se busca así de la mano de la antropología del sentido alumbrar un modo "ambital", relacional, dialógico, de realidad y de verdad.²⁵¹

Como bien señala Augé son tres las figuras del exceso que definen la situación de la sobremodernidad²⁵² en la cual proliferan los no-lugares: *"la superabundancia de acontecimientos, la superabundancia espacial y la individualización de las referencias"*²⁵³.

Resumiendo: una inflación del tiempo, del espacio y del ego. La propuesta de Quintás, como acabamos de presentar, apunta a trabajar sobre el ego ensimismado por la proliferación del narcicismo postmoderno.

²⁵⁰.-Cf. Alfonso López Quintás. Op. cit., pp. 86-88.

²⁵¹.-Volveremos sobre estas ideas en el próximo capítulo cuando planteemos nuestra clave hermenéutica, como respuesta al desafío que soporta la educación en este horizonte postmoderno que hoy día transitamos.

²⁵².-La sobremodernidad -concepto utilizado por Augé para caracterizar el momento actual- es una expresión que denota exceso, "...se podría decir que es el anverso de una pieza de la cual la posmodernidad sólo nos presenta el reverso: el positivo de un negativo". Cf. Marc Augé. Op. cit. p. 36.

²⁵³.-Cf. Ibídem., p. 46.

Se hace necesario a su vez trabajar sobre los otros dos frentes. En esa línea es que queremos presentar a manera de antecedente algunos elementos que tienden a descomprimir la inflación de espacio y tiempo, resignificándolos.

Es la propuesta que nos presenta la Dra. Luisa Margarita Schweizer²⁵⁴, con la sugerencia de analizar la realidad que nos rodea y en especial la educativa, bajo un estado de "éxtasis creativo"²⁵⁵.

Un estado capaz de generar una síntesis entre las dos formas que ha tomado el humanismo y que traducen dos miradas diferentes de la realidad.

²⁵⁴.-Cf. Luisa Margarita Schweizer. Dos vivencias del Humanismo: Latinoamérica y Europa. Disertación en la apertura de la segunda cohorte del Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, setiembre de 1991. (mimeo).

²⁵⁵.-Ibíd., p.14. Es interesante observar como desde una postura diametralmente opuesta otro autor Morris Berman, también preocupado por el proceso de reencantamiento del mundo y por ende de lo educativo, plantea siguiendo a un teórico sistémico como es Gregory Bateson: "El aprendizaje es aprender acerca...de su propio 'carácter' y visión del mundo. Es liberarse de las amarras de la propia personalidad: 'un despertar al éxtasis...". Cf. Morris Berman. Op. cit., p. 229.

Pero volvamos nuevamente sobre los Obiols. Como decíamos anteriormente se desprende de su texto una crítica muy fuerte a toda teoría que ligue el hacer educativo con la creatividad, ya que esta a juicio de los autores es funcional al desgano que se visualiza en los alumnos, genera campos de relativización del saber, aumenta el facilismo, contribuyendo a la creación de una pedagogía light, acorde con la época. A su juicio se reciente la tarea cognitiva que debe desarrollar la escuela. Hay un ataque muy fuerte a todo aquello que ponga el acento en lo valórico y en la formación de la persona como primer fin de la educación, al cual se subordinan los otros objetivos educativos: "Otro sector muy preocupado por el área valorativa fue el de los dirigentes de la enseñanza privada confesional, que explícitamente señalaron la importancia que le atribuían a los valores como parte de una educación que apunta a conformar una persona que participe de una serie de creencias y actitudes determinadas....La escuela guardería... [*nótese que los autores ya la han hecho descender de un jardín de infantes a un simple depósito*]-... propicia el diálogo no como medio, sino como fin". Cf. Guillermo A. Obiols y Silvia Disegni de Obiols. Op. cit., p. 120. (el subrayado es nuestro).

Nos preguntamos al respecto de la postura de los Obiols. ¿Si no es una exigencia utópica el intentar recuperar en primer lugar el objetivo cognitivo de la escuela cuando los establecimientos educativos como bien hemos analizado ya casi han dejado de ser un lugar de referencia para los jóvenes?. ¿Si no se esconde detrás de esta postura un cierto autoritarismo de querer volver las cosas atrás sin darse cuenta que los tiempos han cambiado y que recorreremos un tiempo-bisagra en la historia de la educación?. ¿Acaso hay temor de parte de la cultura que se llama adulta por lo que los adolescentes puedan generar en los espacios de creatividad que la escuela proponga?. ¿Cómo se aprende un conocimiento sobre algo si nos se aprende previamente a dialogar? ¿Cuáles son los saberes primordiales para este nuevo tiempo que les toca vivir a nuestros adolescentes: aquellos funcionales a la performatividad Lyotardiana o aquellos que los ayuden a reconocer al otro, a vencer su vacío interior y reconstruir algún tipo de lazo social que fortalezca la convivencia?

La respuesta que plantearemos en el capítulo 3, anclada en la filosofía de la otredad pretende ahondar estos interrogantes y fijar postura, con el propósito de afirmar, que es posible pensar una escuela que afiance el proceso de personalización, genere espacios de creatividad, revalorice el diálogo y el juego, venciendo la inercia de la escuela seria y aburrida que critican los Obiols y sin querer transformarse en aquéllo que los mismos autores llaman irónicamente: la escuela guardería. He aquí el desafío.

Por un lado un humanismo perfilado en el ámbito natural latinoamericano. Con un sentido profundo de la vivencia del espacio. Con una base religiosa, que se traduce en una religazón con la tierra/madre y se expresa en una sintonía entre el pensar y el actuar.

Por otro lado la corriente del humanismo europeo, apoyada en un academicismo, en la tradición clásica y con una fuerte impronta racional.

La educación en América Latina debe ser capaz de redimensionar los tiempos y los espacios, sin negar las tensiones entre estas dos visiones que desde hace 500 años vienen marcando fuertemente el pensamiento y la vida en este continente.

Ayer con la "colonización" fue el paradigma de la modernidad lo que nos llegaba del viejo continente hoy asoma en nuestras playas el horizonte postmoderno. Ese estado de éxtasis creativo desde el aquí y ahora debe ser

"... capaz de unir las dos formas de ver y analizar la realidad, capaz de hallar los caminos para una reflexión serena, plena, activa y cierta, que pueda ser confiable en la búsqueda y hallazgo de soluciones para nuestra problemática".²⁵⁶

3. Los ideales de la Ilustración²⁵⁷ vs. la performatividad posmoderna.

²⁵⁶.-Luisa Margarita Schweizer. Dos vivencias del Humanismo...., Op. cit., p. 14.

²⁵⁷.-"Siglo o época de las luces son los nombres que recibe un período histórico circunscripto en general al Siglo XVIII y que como resultante de un determinado estado de espíritu, afecto a todos los aspectos de la actividad humana y de la reflexión filosófica...se caracterizó ante todo por su optimismo en el poder de la razón y en la posibilidad de reorganizar a fondo la sociedad a base de principios racionales. Procedente directamente del racionalismo del siglo XVII y del auge alcanzado por la ciencia de la naturaleza, la época de la Ilustración ve en el conocimiento de la Naturaleza y en su dominio efectivo, la tarea fundamental del hombre.....no sostiene un optimismo metafísico, sino un optimismo basado única y exclusivamente en el advenimiento de la conciencia que la humanidad puede tener de sí mismo y de sus propios aciertos y torpezas". Cf. José Ferrater Mora. Op. cit. p. 211.

Al analizar la escuela como un espacio caracterizado por el anonimato, es decir convertido en un no-lugar, hemos mencionado tangencialmente en nuestro análisis los cambios de status en el saber, la nueva realidad cognitiva, los flujos de información, el reinado de los mass-media, poniendo de relieve como todos estos cambios ligados íntimamente al horizonte postmoderno han impactado de lleno en la institución escolar.

Nos proponemos aquí dar cuenta del conflicto predominante hoy entre los ideales de la ilustración -de los que se nutrió la escuela en estos últimos tres siglos- y de los criterios de performatividad de la educación e investigación científica, que pretenden predominar desde hace dos décadas, en lo que al saber respecta, al interior de nuestras sociedades.

Es importante aclarar que generalmente este antagonismo -entre dos formas diferentes de legitimar la tarea educativa- se plantea como una batalla sin fin, sobre la cual se sustenta la crisis del paradigma de la modernidad y el surgimiento de la era postmoderna²⁵⁸.

Nuestra intención, en esta tesis, muy por el contrario es aportar respuestas a la crisis actual de la educación sin tomar partido por uno u otro paradigma, sino partiendo del hecho de que nos hallamos anclados en un cambio epocal, y que desde esta condición y con los elementos que ella nos aporta debemos confeccionar una de las tantas posible salidas al desencantamiento que atraviesa lo educativo²⁵⁹.

²⁵⁸.-El debate subyacente es una confrontación epistemológica -inserta en una crisis global de legitimación- de dos modelos o paradigmas, que pretenden dar cuenta de la crisis de la modernidad y sus posibles vías de resolución. Ninguno de los bandos enfrentados sostiene una posición monolítica, sino que a su interior se abren como ramilletes. Para mayor profundización del tema remitimos al Capítulo 1 de esta tesis donde hemos presentado a los actores de esta confrontación.

²⁵⁹.-La crisis de legitimación se pone de manifiesto muy claramente, cuando los padres se deciden a buscar escuela para sus hijos. En especial aquéllos de sectores medios y altos, ya que desgraciadamente los sectores carenciados muchas veces no pueden mandarlos y en caso de hacerlo son pocos lo que pueden elegir, toman lo que tienen a mano. Pero en caso de poder optar, es múltiple hoy día la gama de posibilidades, en especial por el crecimiento de las escuelas de gestión privada que ofrecen distintas alternativas, para todos los niveles de la enseñanza. En ese momento se produce muchas veces un conflicto de legitimidad, al confrontarse la demanda de los padres con la oferta educativa. Los educadores somos testigos de este enfrentamiento. Los padres exigen un tipo de educación, los educadores ofrecen

Por esto partimos por relativizar la confrontación y a partir de ello podremos centrarnos en cambio en la búsqueda de elementos que hagan posible una resolución de la misma, lo cual a nuestro juicio es posible.

3.1. La educación y los ideales de la Ilustración.

Abordaremos el proyecto de la Ilustración, desde un punto de vista que nos sirva para ver y analizar su influencia en lo educativo. Es así como descubriremos que a su instancia, *"...se desarrollaron pensamientos pedagógicos que 'descubrirían' al educando como a un ser autónomo y respetable,..."*²⁶⁰

Sería imposible desarrollar en esta tesis toda la riqueza pedagógica contenida en la Ilustración. Movimientos, escuelas, autores, críticas, marchas y contramarchas del pensar, que han enriquecido sin ninguna duda la reflexión pedagógica, la cual se encuentra alicaída hoy día.

Es por eso que nosotros nos limitaremos a ver a nivel macro la composición de los ideales contenidos en el proyecto de la Ilustración y su influencia en lo educativo. De esta forma podremos comprender como se ha ido enriqueciendo la teoría educativa en los últimos dos siglos.

Para comenzar es importante decir que lo que denominamos Ilustración, forma parte del segundo gran momento del paradigma de la modernidad, iniciado por con el

otra. A veces hay coincidencia otras no. Hoy pareciera estar de moda el solicitar a la escuela, que genere un aprendizaje efectivo en los hijos, lo que les posibilite una entrada exitosa a un mercado laboral altamente competitivo. Este y otros temas relacionados serán materia de discusión a lo largo de este ítem.

²⁶⁰.-Luisa Margarita Schweizer "Lo docentes y la calidad deseada del aprendizaje escolar hasta hoy", en: Dino Carelli; Miguel Ambrosio Petty s.j. y Luisa Margarita Schweizer. *¿Educación de calidad frente al siglo XXI? Curso de Rectores CONSUDEC. Conferencias.* Bs.As., Santillana Ediciones, 1994. pp. 69-80, p. 76.

paradigma cartesiano en el siglo XVII, llevado a cabo por los filósofos ilustrados y que consistía en sus esfuerzos por

...desarrollar la ciencia objetiva, la moralidad y la ley universales, y el arte autónomo, de acuerdo con su lógica interna. Al mismo tiempo este proyecto pretendía liberar los potenciales cognitivos de cada uno de estos dominios para emanciparlos de sus formas esotéricas. Los filósofos de la Ilustración quisieron utilizar esta acumulación de cultura especializada para el enriquecimiento de la vida cotidiana, es decir, para la organización racional de la vida social de cada día.²⁶¹

Continuador del pensamiento de Max Weber, Habermas interpreta el pensamiento ilustrado básicamente como un proceso de diferenciación entre las tres esferas valorativas de ciencia, arte y moral.

Pero este proceso como bien hemos subrayado, enlaza con lo educativo, ya que busca la liberación del saber. Un saber que es *"...indisociable de la formación (Bildung) del espíritu, e incluso de la persona,..."*²⁶².

Se apoya por tanto este ideal educativo sobre las pretensiones universales de verdad y de validez propias de la sociedad moderna.

En esta propuesta educativa el tema del sujeto está en el centro, siendo formulado como pregunta por el proyecto del ser humano en los potenciales de desarrollo histórico-sociales. En este marco se inscribe la tarea educativa de la escuela, la cual proporciona una contribución inconfundible en lo que respecta al cambio en la esfera social.

Como bien lo expresa el Profesor de la Universidad de Bergische (Alemania), siguiendo a H. J. Heydorn, a la luz proveniente del movimiento ilustrado *"...hay que*

²⁶¹.-Jürgen Habermas. "Modernidad versus Postmodernidad", en: AAVV. Modernidad y Postmodernidad. Madrid, Alianza Ed., 1988, p. 95. (el subrayado es nuestro).

²⁶².-Jean-François Lyotard. La condición posmoderna...Op. cit., p.16.

*comprender la educación como una 'actuación de las potencialidades propias', de modo que el ser humano pueda llegar a ser realmente humano, pueda llegar a ser 'su propio autor'*²⁶³.

Puede comprenderse desde esta visión de lo educativo, como es que tal grado de autodeterminación del hombre, sostenida por la ilustración -y llevada a su máxima expresión en su etapa positivista²⁶⁴- deja atrás toda ingerencia a toda posible religazón con una esfera trascendente. El hombre pasa a transformarse en la medida de todas las cosas. Deja de ser creatura para transformarse en un ser creador. Aquí se encontraran las bases de la crisis de legitimación que comenzará a atravesar la educación en la posguerra.

Por supuesto, esto no invalida el hecho de que la educación haya sido desde esta concepción ilustrada un agente del desarrollo histórico. Pero es importante reconocer que ese desarrollo, circunscrito muchas veces a la aceleración en los cambios y adelantos tecnológicos, no es necesariamente congruente con un progreso en la esfera de la emancipación de la persona.

Desarrollo y progreso de las personas pueden ser dos caminos que si corren separados, provoquen a la larga un atentado a la dignidad de la persona humana²⁶⁵,

²⁶³.-Heinz Sünker. "Educación e Ilustración o: ¿la pedagogía vs. la postmodernidad", en: EDUCACION, Vol 49/50, 1994, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, República Federal de Alemania, pp. 89-109. p. 95.

²⁶⁴.-"Cómo teoría del saber el positivismo se niega a admitir otra realidad que no sean los hechos y a investigar otra cosa que no sean las relaciones entre los hechos. Por lo menos en lo que se refiere a la explicación el positivismo subraya decididamente el cómo y elude responder al qué, el por qué y el para qué. Se une a ello naturalmente una decidida aversión a la metafísica y esto a tal extremo que a veces se ha considerado que este rasgo caracteriza insuperablemente la tendencia positivista. Pero el positivismo no solo rechaza al conocimiento metafísico y todo conocimiento apriori, sino también cualquier pretensión a una intuición directa de lo inteligible. El positivismo pretende atenerse a lo dado y no salir jamás de lo dado. De esto se derivan varias características. Hostilidad a toda construcción y deducción y hostilidad a la sistematización y reducción de la filosofía a los resultados de la ciencia y finalmente, naturalismo". Cf. José Ferrater Mora. Op. cit. p. 356.

²⁶⁵.-"La tecnocracia del mañana puede engendrar males no menos temibles que los del liberalismo de ayer. Economía y técnica no tienen sentido si no es por el hombre, a quien deben servir. El hombre no es verdaderamente hombre, más que en la medida en que, se hace dueño de sus acciones y juez de su valor, se hace él mismo autor de su progreso, según la naturaleza que le ha sido dada por su Creador y de la cual

suscitando en lo que atañe a la esfera educativa una decadencia de la teoría educativa y un deterioro en la consiguiente praxis.

Volviendo sobre la Ilustración -y su relación con la autonomía del ser humano-, esta generó un proceso en donde la condición de ser libre, a pesar de ser declamada como un derecho universal, estaba en la práctica asociada indisolublemente al requisito de ser ilustrado.

Esto condujo a que la educación -bajo el paradigma de la modernidad- en este período avasallara toda manifestación cultural que no estuviese impregnada por los valores que privilegiaba la Ilustración.

La escuela fue transformada por los filósofos de las Luces en el lugar por excelencia desde donde las clases dominantes ejercen una "violencia simbólica"²⁶⁶ sobre el resto de las masas que yacen sumergidas en el lodo de la ignorancia y alejadas de los conocimientos que manejan los hombres modernos²⁶⁷.

Contra la inmoralidad y la indisciplina de las costumbres individualistas, los modernos sacralizaron la escuela del deber moral y cívico²⁶⁸. De esta forma el

asume libremente las posibilidades y las exigencias". Cf. Paulo VI. Populorum Progressio. Carta Encíclica de su Santidad el Papa, sobre el Desarrollo de los Pueblos. Bs.As., Ed. Plus Ultra, 1967, N° 34, p. 25.

Se puede observar en el pensamiento del Papa, como el mismo entronca con el proyecto de la modernidad, -con el cual trata de conciliar- pero salvaguardando la dimensión trascendente del ser humano y su condición de creatura.

²⁶⁶.-Cf. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. A Reproducao. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Río de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 2 ed. agosto 1982.

²⁶⁷.-He aquí un punto sumamente interesante para analizar pero que sobrepasa los límites de esta tesis: la relación entre Cultura e Ilustración, entre validez universal y primacia de lo local, entre totalidad y fragmento. Podemos decir al respecto que se impone superar la perspectiva materialista y academicista de la cultura que subyace a las concepciones iluministas e inunda las tendencias educativas aun hoy día. Se debe poder plantear la problemática de la cultura en términos de un punto de vista existencialista, en el sentido de una filosofía del ser. Es decir que al hablar de cultura se este hablando en primer lugar de persona humana: participe de una realidad objetiva que la trasciende, y la conduce a la verdad acerca del misterio de sí mismo y de su destino. Cf. Rodrigo Ahumada. "Educación y Modernidad", en: MENSAJE, Santiago, N 407, marzo-abril de 1992, pp. 90-92.

²⁶⁸.-Es notable al respecto el diagnóstico que hace Emile Durkheim, en base al cual formula su propuesta de Educación Moral: es necesario que la educación trabaje para vincular al niño con los grupos sociales de los que forma parte.

absolutismo del deber vino a contrarrestar el egotropismo de los derechos del individuo soberano.

Hubo otros como Nietzsche, que prefirieron no entrar en la puja con la pluralidad cultural, y optaron por un camino más elitista, sustentando las ventajas que podría acarrear el beneficio de ser ilustrado, solo para unos pocos:

*En efecto, esas masas pueden pensar que la cultura sólo es un medio para la felicidad de una minoría; la "ilustración" lo más generalizada posible debilita la cultura hasta el punto de que ya no puede conceder ningún privilegio ni respeto alguno a nadie, la cultura generalizada es igual a la barbarie.*²⁶⁹

Este marco de legitimación comenzó a entrar en crisis con los acontecimientos que precipitaron la 2 guerra mundial, como así también por los sucesos de la posguerra.

Un componente importante en este cambio como, analizaremos seguidamente, ha sido la revolución en el campo de la informática. Esto ha generado un nuevo status al saber y a contribuido al corrimiento de la posición que ocupaban en el centro del ta-te-ti aquellas instituciones que daban legitimidad al cuerpo social: escuela, sindicatos, Estado, Iglesias, etc... y su posterior reemplazo por los canales de información y la multiplicidad de los juegos de lenguaje.

3.2. Un giro en la legitimación. La performatividad avanza desde el nuevo status del saber.

"Así pues en épocas en que la sociedad desintegrada atrae con menor vigor, a causa de su decadencia, las voluntades particulares, y por consiguiente, donde el egoísmo tiene más libre curso, son épocas tristes. El culto del yo y el sentimiento del infinito son frecuentemente contemporáneos". Cf. Emile Durkheim. La Educación Moral. Bs.As., Ed. Losada, 1947. pp. 74-75.

²⁶⁹.-Federico Nietzsche. "El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza (1871-1872)", en: Obras Completas, Tomo V, Bs.As., Aguilar, 5 ed. 1963, pp. 138-194. p. 151.

Es imposible definir de una sola manera cual es el valor que legitima a la educación en este horizonte postmoderno. Dada la fragmentación que reconocemos como característica de este cambio epocal, es imposible adherir a una propuesta y presentarla a la manera de los ideales de la Ilustración como el discurso legitimador de la educación actual.

Estamos en presencia de una crisis de legitimación a nivel global, que es vivida también en el ámbito educativo y escolar. Sin embargo en este ítem de la tesis, vamos a presentar una de las corrientes que mas adhesiones -y también críticas- ha generado en los últimos tiempos y es aquella que sostiene como discurso legitimador a la performatividad de la enseñanza²⁷⁰.

A su vez los comentarios que haremos sobre esta propuesta, serán pistas que nos conducirán a otras perspectivas, no tan conocidas pero que toman partido sobre la crisis actual de legitimación. Esto nos facilitará la tarea que deberemos encarar luego. Hacer una propuesta de resolución, al conflicto de legitimaciones en torno a la educación.

El autor que podemos considerar como padre de la corriente que sostiene la performatividad de la educación, ya es conocido por nosotros, pues tomamos contacto con él al caracterizar el horizonte postmoderno: el postestructuralista²⁷¹ francés Jean François Lyotard.

²⁷⁰.-Influencias de esta tesis se pueden rastrear en algunos documentos internacionales de los años '90: Cf. CEPAL Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. Santiago, Chile Marzo 1990. Cf. OIT, PREALC, Empleo en América Latina y la heterogeneidad del sector informal. Santiago de Chile, Mayo de 1990, N° 346. Como así también en algunos aspectos de nuestra Ley Federal de Educación N° 24195, sancionada el 14/04/93, promulgada: 29/04/93 y publicada el 05/05/93.

²⁷¹.-Esta denominación a modo de etiqueta fue acuñada en los Estados Unidos, y engloba no solo a Lyotard, sino a otros autores, los cuales han renegado de ella: M. Foucault, Deleuze, Kristeva, J. Derrida, entre otros. Habermas prefiere denominarlos neoestructuralistas, sin embargo en la era del "post", estos filósofos franceses han quedado así marcados. ¿Cuál es la característica central de este grupo? En primer lugar existe un olvido, que en filosofía, resulta preciso elaborar un concepto certero de lo moderno para afirmar sobre base sólidas el concepto de lo postmoderno. A menudo Lyotard y sus colegas se limitan a

La educación y el tema del saber propiamente, fueron los inicios de la reflexión sobre la postmodernidad. Lyotard redactó, en 1979, un informe, un escrito de circunstancias como el mismo lo denomina, sobre el saber en las sociedades más desarrolladas para *el Conseil des Universités* del Gobierno de Quebec, a demanda de su presidente.

El título de su libro contribuyó a crear el neologismo: postmodernidad. Nos referimos a: La condición posmoderna. Informe sobre el saber.(1979).²⁷²

Su hipótesis de partida consiste en que: *"...el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna".*²⁷³

recitar los desastres del siglo XX para rechazar por entero el legado iluminista, en la aparente creencia de que ninguna época pudo, puede ni podrá contener otras posibilidades que las que por fin se concretan.

En segundo término han desarrollado una larga y orquestada ofensiva, contra el primado del significante sostenido por la ortodoxia estructuralista (Círculo de Praga, Lévi-Strauss, Althusser, Lacan, Barthes y Chomsky, entre otros). Con estos el significante pasaba a un primer plano y desaparecía el sujeto como hipotético autor de aquél. El significante dejaba de remitir así no sólo a un sujeto trascendental constituyente sino también a un objeto material indeterminado. Solo remite a otros signos, siendo el sujeto - a lo sumo- resultado del juego de referencias signo/signo. Y en esas relaciones formales que los significantes mantienen entre sí, en esas estructuras, donde hay que buscar el sentido del significante.

Para los posestructuralistas, las figuras no dependen del significante y de sus efectos: es la cadena significativa la que depende de los efectos figurales. Ella misma está formada por signos a-significantes, aplastando a los significantes tanto como a los significados, tratando a las palabras como cosas, fabricando nuevas unidades, haciendo con figuras no figurativas configuraciones de imágenes que se hacen y se deshacen.

Cf. Jorge Glusberg. Op. cit., Caps. X, XI y XII. Cf. Richard Rorty. "Habermas y Lyotard sobre la posmodernidad", en: REVISTA DE OCCIDENTE, N° 85, Junio de 1988, Madrid, pp. 71-92. Cf. José María Mardones. Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica. Barcelona. Anthropos. 1991. pp. 114-122. Cf. Patti Lather. Op. cit.

²⁷².-Con la publicación de este libro Lyotard generó una amplia polémica en el mundo de la filosofía y de las ciencias sociales. En especial con el pensador alemán representante de la Teoría Crítica: Jürgen Habermas. Este como respuesta al libro de Lyotard, escribe un pequeño trabajo "Modernidad: un proyecto incompleto", recogido por Nicolás Casullo (comp.). El debate modernidad-postmodernidad. Bs. As. Puntosur editores. 3era. ed. septiembre de 1991. pp. 131-144, cuya primera edición en alemán data de setiembre de 1980, y fue difundido por Die Zeit. A este trabajo Lyotard contesta en varios escritos que son reunidos en un libro que lleva un título un tanto sarcástico: La posmodernidad (explicada a los niños)....Op. cit. La disputa no cesa allí ya que Habermas le constatará con un tratado que reúne su pensamiento sobre la crisis de la Modernidad y su postura sobre la postmodernidad: El discurso filosófico de la Modernidad (doce lecciones). Madrid, Taurus, 1989, 1 reimp, orig, 1985, (alemán). Como podemos ver esta controversia intelectual excelentemente abordada y sintetizada en el trabajo Cf. Richard Rorty. Op. cit., nos da cuenta una vez más de lo que apuntábamos más arriba: por debajo de la disputa de legitimación por la educación, hay un altercado aun mayor que tiene como contrincantes a los sostenedores de dos paradigmas el moderno y el postmoderno.

Estos cambios se ponen de manifiesto especialmente en dos funciones del saber: la investigación y la transmisión de conocimientos. Dada la característica de nuestra tesis nos centraremos en la segunda.

Pasaremos por alto su caracterización de lo posmoderno: como el rechazo de los grandes relatos de legitimación y la sustitución de los mismos por los juegos de lenguaje, ya que hemos hecho referencia a ello en el Capítulo anterior.

Vamos a avocarnos de lleno, en profundizar el concepto central que define su discurso de legitimación: la performatividad²⁷⁴. Ya dijimos algo de ella al caracterizar la escuela como un cliché en donde prevalece por sobre la intersubjetividad de sus miembros el cruce de multiplicidad de mensajes, denotando la primacía de la información por sobre la identidad y la búsqueda de relaciones estables.

Lyotard presenta este concepto en oposición histórica con otro concepto muy caro a la Ilustración: Bildung²⁷⁵. El saber deja de ser el mismo su propio fin, es y será producido para ser vendido. Esto se relaciona con el modelo societal vigente el cual da la clave par entender el cambio de status en el saber.

Este nuevo modelo es comparable según Lyotard con el movimiento browniano²⁷⁶, ya que se acentúa en él la disolución del lazo social. *"Cada uno se ve remitido a sí mismo. Y cada uno sabe que ese sí mismo es poco"*²⁷⁷.

²⁷³.-Jean-François Lyotard. La condición postmoderna..., Op. cit., p. 13.

²⁷⁴.-En el marco de la sociología funcionalista, performatividad se utilizó para designar la eficiencia mensurable en relaciones de rendimiento. Para Lyotard, la legitimación por medio de la performatividad descansa sobre la hipótesis del determinismo: es, por lo tanto, una legitimación exitista.

²⁷⁵.-"...consiste no solamente en la adquisición de conocimientos para los individuos, sino en la formación de un sujeto plenamente legitimado del saber y de la sociedad". Cf. Lyotard Jean François. La condición postmoderna...,Op. cit. p. 65.

²⁷⁶.-Este movimiento debe su nombre al botánico inglés Roberto Brown (1773-1858). Él definió este concepto -en 1828- para nombrar "...así a ciertos movimientos de muy pequeñas partículas en suspensión en un líquido, movimientos que solo pueden observarse con el microscopio. El movimiento browniano es

He aquí -en esta atomización de lo social- donde se verifica uno de los cambios importantes en el saber. Este ya no estará legitimado por los grandes relatos, como sucedía bajo los ideales de la Ilustración ya que han perdido credibilidad, sino que será el primado de las formas narrativas²⁷⁸.

Es así como el saber bajo este nuevo estatuto no podrá ser ya reducido al marco estricto de la ciencia o del conocimiento científico. El saber es algo más abarcativo y contempla ideas tales como el: saber-hacer, el saber-vivir, el saber-oír, etc...²⁷⁹

¿Pero de que forma repercute esto en la educación de nuestros jóvenes? He aquí la pregunta que intentaremos desentrañar y que también Lyotard se la plantea dedicando todo el Capítulo XII de su libro.

muy irregular, las partículas ejercitan oscilaciones irregulares en todos los sentidos, ascienden, descienden, giran, se trasladan lateralmente, etc....."Cf. Enciclopedia Universal Ilustrada. Europeo-Americana. Tomo IX... Op. cit., p. 1016. Lyotard lo utiliza como imagen para describir ese "caos organizado", que es el nivel de sociabilidad en el horizonte postmoderno. Donde el Estado se ha empequeñecido y paralelamente se ha ido corriendo hacia los márgenes sociales. Una forma diferente de graficar el centro de nuestro ta-te-ti, a la luz de este cambio epocal.

²⁷⁷.-Jean François Lyotard. La condición postmoderna.... Op. cit., p. 36.

²⁷⁸.-La narrativa está más ligada con la interpelación del que escucha que lo que sucede con los desarrollos argumentativos. De esta forma, la narratividad se acerca más a lo que busca Lyotard al hacer mención de la performatividad. Se pretende una eficiencia en el actuar a partir del dominio del saber y no un mero saber que conduzca a un plano contemplativo de la verdad. Cf. W. Weinrich "Teología narrativa", en: CONCILIUM, N° 85, 1973, Madrid, pp. 210-221. Vaya a manera de ejemplo la relación que presenta el teólogo Metz, entre sacramento y narratividad: "...los sacramentos son también macrosignos de narraciones salvíficas...las formulas verbales no sólo son muestra de aquello que en lingüística es considerado como expresión 'performativa', sino que ellas mismas relatan algo (tal como sucede, por ejemplo, en el canon: 'En la noche que iba a ser entregado...') o se encuentran insertas en el marco más amplio de una acción narrativa (como, por ejemplo, en el sacramento de la penitencia)". Cf. J.B. Metz "Breve apología de la narración", en: CONCILIUM, N° 85, 1973, Madrid, pp. 222-238. pp. 226-227.

²⁷⁹.-Es importante llamar la atención sobre la crítica a este pensar que sustenta lo narrativo por sobre los argumentativo. Al respecto son muy claras las palabras de Heinz Sünker: " En especial en la conciencia del afectivo odio postmoderno de lo universal es imprescindible hacerse claro que, en el marco de una teoría educativa que se comprenda desde el punto de vista crítico-social y moderno, esto significa un rechazo total de las argumentaciones lógicas en cuyo contexto lo particular se sacrifica a lo universal abstracto." Cf. Heinz Sünker. Op. cit., p. 100.

Valga la advertencia, de que Lyotard en forma opuesta a Nietzsche en sus conferencias de Basilea (1871-1872)²⁸⁰, no busca con su filosofar una respuesta al ¿para qué?, o al ¿a quién? de lo educativo. Él se centra en el ¿cómo?²⁸¹. En especial lo hace sobre el nivel superior de enseñanza, más específicamente sobre la Universidad. Esto no quita que podamos extrapolar muchas de sus aseveraciones a otros niveles del sistema educativo.

En su propuesta del ¿cómo?, Lyotard centra su atención en dos tareas que la enseñanza debe concretar para lograr la ansiada performatividad del sistema: permitir que los alumnos y egresados del sistema educativo estén a tono con los niveles de competitividad mundial y ser funcional al mantenimiento de la cohesión interna del sistema social.

Es en este último sentido donde se enfrenta duramente con los ideales de la Ilustración, ya que si esta buscaba la formación de una "*...elite capaz de guiar a la nación a su emancipación*", en la actualidad el objetivo es otro: proporcionar "*...al sistema los 'jugadores' capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad*".²⁸²

Nuevamente su enfrentamiento con el Bildung de la Ilustración. Y en especial en su libro con Nietzsche. Este último en la conferencias de Basilea que hemos citado más arriba, denuncia la pérdida por parte de las Universidades alemanas de fines del

²⁸⁰.-"El lector del cual yo tengo derecho a esperar algo...no debe buscar como resultado de esta lectura una nueva legislación...Me contentaré con subir jadeante una mediana colina, y una vez arriba, con recrearme mirando el espacio infinito, por lo que no podré dar gusto en este libro a los legiferantes...este libro está destinado para el lector tranquilo, para los que todavía no se han mostrado arrastrados por el torbellino de nuestra arrolladora época ni siente un idólatrico placer en arrojarse bajo sus ruedas; es decir para hombres que no se han acostumbrado todavía a tasar las cosas con arreglo a la economía o despilfarro de tiempo que en ellas se emplea; es decir, para un número de hombres muy escaso. Pero éstos 'tienen aún tiempo'; pueden, sin ruborizarse, escoger los momentos del día más, preciosos y fecundos para reflexionar sobre nuestros establecimientos de enseñanza; éstos pueden incluso creer que invierten su tiempo de una manera útil en la 'meditatio generis futuris'." Cf. Federico Nietzsche. Op. cit., p. 138.

²⁸¹.-Identifica pedagogía con didáctica.

²⁸².-Jean François Lyotard. La condición postmoderna..., Op. cit., p. 90.

siglo XIX, de su función de legitimación especulativa, al decir del propio Nietzsche los *savants*.

*Toda educación que se forja como ideal un empleo o cualquier modo de ganar el pan no es una educación cultural tal como nosotros la entendemos, sino, a lo más, una guía que nos sirve para orientarnos en el difícil viaje de la lucha por la existencia...."(desde este punto de vista)... "...podemos decir que la "filosofía en sí" está desterrada de la Universidad.*²⁸³

Aparejado al cambio que ha sufrido el saber que *"...ya no tiene su fin en sí mismo, como realización de la idea o como emancipación de los hombres..."*²⁸⁴, encontramos una mutación en lo que hace a la forma de encarar la enseñanza. Aquellos que decidirán que cosa es prioritaria incorporar en los curriculums escolares, ya no serán los estudiantes o los docentes. Esta decisión caerá en manos de los nuevos detentores del poder sobre el saber: aquellos que son dueños de los canales y vías de información, como así también los que financian la investigación aplicada que actualmente se lleva a cabo.

La figura del docente es casi prescindente para Lyotard, quien no duda en arriesgar la idea de que sean reemplazados por ordenadores, ya que los conocimientos es posible traducirlos a lenguajes informáticos. Pese a todo reserva una función secundaria, estrictamente didáctica, ya que algo habrá que enseñar en esta nueva escuela: manejo de los ordenadores, métodos de interrogación, formas de evitar errores. Todas actividades propedeúicas, lo más alejadas posible de los contenidos y por supuesto del mundo intersubjetivo, del encuentro docente-alumno, que directamente no existe en su forma de ver²⁸⁵.

²⁸³.-Federico Nietzsche. Op. cit. pp. 174 y 187.

²⁸⁴.-Jean François Lyotard. La condición postmoderna..., Op. cit., p. 93.

²⁸⁵.-"...el dominio de la performatividad...(es)...el toque de agonía de la era del profesor: ésto no es más competente que las redes de memoria para transmitir el saber establecido, y no es más competente que los equipos interdisciplinarios para imaginar nuevas jugadas de juego". Cf. *Ibidem.*, p. 98. Volveremos sobre esta ideas y las cuestionaremos, en la parte final de este capítulo donde abordemos la problemática del docente a la luz del cambio epocal.

Lyotard cierra su libro con una propuesta superadora de la legitimación por la performatividad -la cual desarrolla bastante poco- y que consiste en lo que da en llamar la paralogía²⁸⁶.

Es difícil definir este término, aún para el mismo Lyotard. Se llega a él en primer lugar cuestionando la relación entre el saber y la performatividad, entre el conocimiento y los decididores²⁸⁷, entre la ciencia y el dinero.

En segundo lugar ahondado la crítica a la modernidad y a sus metarrelatos legitimadores y sobrevalorando mucho más los pequeños relatos.

En una palabra la paralogía lo que hace es profundizar la pluralidad de juegos de lenguaje, la fragmentación postmoderna, la búsqueda del consenso tan necesario en nuestra sociedad. Pero no el consenso universal a la manera habermasiana, sino "*local, es decir, obtenido de los 'jugadores' efectivos y sujeto a una eventual rescisión*"²⁸⁸.

Sin embargo nos parece apropiado decir aquí aunque más no sea un par de palabras sobre la interdisciplinariedad -a la que alude el autor- tema que se ha puesto muy de moda en la escuela actual. Lyotard la plantea como una estrategia superadora del modelo humboldiano de Universidad, donde cada ciencia ocupa su lugar en un sistema coronado por la especulación. Tiene más cabida en el campo de la producción del saber que en el de la transmisión. No obstante guarda relación con la educación, ya que parte de la enseñanza debe dedicarse a la "...promoción y 'puesta en marcha' de espíritus 'imaginativos'" (ibidem., p. 97), pues no toda la enseñanza es reproducción de competencias profesionales.

Para más referencias sobre el tema de la interdisciplinariedad, con énfasis en la situación educativa de América Latina, consultar: Cf. Roberto A. Follari. Modernidad y Posmodernidad: una óptica....Op. cit. pp. 107-135 y 161-176.

²⁸⁶.-Etimológicamente *paralogía* proviene del griego *para*, que significa "a un lado" y *logos*, "palabra". Es una "transformación brusca de u vocablo, debida a una asociación de ideas fortuitas y no justificada históricamente". Veremos en la explicación que Lyotard da a este término -de por sí troca su connotación de negativa a positiva- una relación con este significado original de la palabra, en especial cuando hace mención a la relación con la fragmentación y la pluralidad de los juegos de lenguaje. Cf. Enciclopedia Universal Ilustrada. Europeo-Americana. Tomo XLI. Op. cit., p. 1322.

²⁸⁷.-Cf. Eric Leser. "200 gerentes dominan el mundo", en: CLARIN, Bs.As., 2 de marzo de 1995, p. 19.

²⁸⁸.-Jean François Lyotard. La condición postmoderna...., Op. cit., p. 118.

La legitimación se funda así en el pequeño relato, recurso minimalista alternativo que conforma el campo de la paralogía: la sistemática abierta, la localidad, el antimétodo.

Vemos como a pesar de no coincidir con la mayoría de lo que Lyotard ofrece como legitimación para la educación actual, su propuesta deja entreabierta una puerta: la paralogía, que partiendo de reconocer el heteromorfismo, y la ventaja de que goza la performatividad en lo que hace a la pragmática que impone al sistema, nos acerca más a la posibilidad de comunicación y diálogo con el otro²⁸⁹.

3.3. Propuesta parcial: el "nuevo fragmento".

Hemos decidido denominar así a este tercer ítem, -donde nos vemos obligados a dar una respuesta provisoria, a la crisis de legitimación que sufre la educación actual, y cuyos antecedentes, a manera de propuesta antinómicas he presentado en los ítemes anteriores-, por dos motivos.

El primero es que esta expresión "nuevo fragmento", que he tomado prestada de Alberto G. Bellucci²⁹⁰ -arquitecto y docente de Diseño e Historia de la Arquitectura en la Universidad de Buenos Aires y de Apreciación Artística en la Universidad de San Andrés- aunque no la utilice con el mismo propósito, resume a nuestro juicio de manera ejemplar estos nuevos tiempos que nos toca vivir.

²⁸⁹.-Esta posición final de Lyotard guarda alguna similitud con la visión holística de la sociedad y con el reemplazo del conocimiento digital por el analógico, lo que se manifiesta muy claramente hoy en el nuevo paradigma científico, tal como sostiene Morris Berman, apoyándose en la ideas y pensamiento de Gregory Bateson. Cf. Morris Berman. Op. cit., pp. 216 y 233-262.

²⁹⁰.-Cf. Alberto G. Bellucci "El arte al término del segundo milenio", en: CRITERIO, Año: LXIV, 26 de septiembre de 1991, N° 2078, Bs.As., pp. 522-526. El la deriva a su vez de la Encíclica Centesimus Annus, del Sumo Pontífice Juan Pablo II, cuando habla de las novedades de finales de la década de los '80. Bellucci aplica esta expresión, al análisis de la cultura cristiana de la cual se desprende la actividad artística, que es el tema del cual él se ocupa.

Por un lado presenta la idea de la novedad, lo nuevo, intrínsecamente ligada al concepto de modernidad²⁹¹ y por el otro hace mención del fragmento, característica central de la postmodernidad²⁹².

El segundo motivo enlazado con el primero es que el horizonte postmoderno tal como lo concebimos en esta tesis, no es algo totalmente nuevo. Es una manera de nombrar al cambio epocal que estamos transitando pero que tiene sus raíces hundidas en un pasado cercano que es la modernidad del cual mama muchos de sus elementos.

En esto coincidimos con Gilles Lipovetsky quien al referirse a la postmodernidad y al proceso de personalización que trae aparejado sostiene:

...el proyecto posmoderno está obligado a tomar del modernismo su propia esencia es decir la ruptura: romper con el modernismo sólo puede hacerse afirmando un Nuevo suplementario, en esta caso la reintegración del pasado, lo que está en profundo acuerdo con la lógica modernista. No hay que hacerse ilusiones, el culto a lo Nuevo no es ni será abolido, todo lo más se vuelve cool y descriptado.²⁹³

²⁹¹.- "...la marca distintiva de lo moderno es 'lo nuevo', que es superado y condenado a la obsolescencia por la novedad del estilo que le sigue". Cf. Jürgen Habermas. "Modernidad: un proyecto incompleto",...Op. cit. p. 132. "Moderno ('modernus', empleado por primera vez en el siglo V), ha guardado siempre su referencia a lo nuevo por oposición a lo antiguo, cambiando de contenido según las épocas; así, por la paradoja de su propia utilización, si bien la Modernidad habría sido en su día moderna, por mar de la moda, habría dejado de serlo, constituyéndose equívocamente lo postmoderno en lo verdaderamente moderno hoy." Cf. Rosa María Rodríguez Magda. Op. cit pp. 101-102.

²⁹².- "Hablo de *unmaking* a pesar de que hoy son otros los términos de *rigueur*, por ejemplo: deconstrucción, descentramiento, desaparición, diseminación, desmitificación, discontinuidad, diferencia, dispersión, etc... Tales términos expresan un rechazo ontológico del sujeto tradicional pleno, del *cógito* de la filosofía occidental. Expresan también una obsesión epistemológica por los fragmentos o las fracturas y un correspondiente compromiso ideológico con las minorías en política, sexo y lenguaje. Pensar bien, sentir bien, actuar bien, de acuerdo con esta *episteme del unmaking* en cualquier empresa humana..." De esta forma caracteriza Ihab Hassan, el movimiento postmoderno. Cf. Ihab Hassan. "The Critic as Innovator, the Tuzingstatement in X Frames", *AmeriKanstudien* 22, N° 1, (1977), 55, citado por Albrecht Wellmer. Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno. Madrid, Visor, 1993. 1 ed. 1985. p. 53. (el subrayado es nuestro).

²⁹³.- Gilles Lipovetsky. La era del vacío...Op. cit., p. 124.

Continuidad y discontinuidad esos son los dos elementos centrales -que al ser contradictorios nos plantean muchas de las paradojas del momento actual- que caracterizan a la postmodernidad.

Es por esto que una de las tantas legitimaciones posibles de la educación²⁹⁴ superadora de la crisis actual, debe poseer algunas de las características que presentaremos a continuación²⁹⁵, para ser un nuevo fragmento donde prevalezca la capacidad unitiva y no la tendencia disgregativa. Donde podamos reconciliar el hecho y el valor como dijéramos en otra parte del trabajo.

Intentaremos romper así la inercia que asocia a los discursos postmodernos con niveles abstractos y teóricos, de poco impacto en la práctica cotidiana.

Comencemos diciendo para abonar la idea de nuevo fragmento que la postmodernidad *"...es un momento de transición autoconsciente, 'la frontera entre el aun no y el ya no más'"*²⁹⁶.

La legitimación en el horizonte postmoderno debe pasar por dismantelar la ficción a que ha sometido el discurso moderno al sujeto social, autodeterminándolo tanto en lo político, en lo social, en lo legal, como en lo estético.

La autorreflexión es el nuevo canon a medida que vamos entrando en la cultura de la postilustración, donde se desenmascaran los viejos mitos de la universalidad, el progreso y la autonomía de la ciencia.

²⁹⁴.-Volvemos a recalcar que ya no es posible sostener un propuesta universal debido al grado de relativismo en el pensar y al localismo en el actuar.

²⁹⁵.-Estamos dando forma a partir de esta propuesta al corpus axiológico que debe guiar la tarea educativa en este horizonte postmoderno.

²⁹⁶.-Patti Lather. Op. cit., p. 8

Este nuevo fragmento demanda una reflexión radical sobre nuestros marcos interpretativos, una reflexión sobre la autoreflexión acerca de las experiencias²⁹⁷.

Estamos de acuerdo con Lyotard que el avance y revolución informática ha generado cambios profundos en el status del saber. Sin embargo dicho saber presentado como algo impuesto desde afuera por un grupo de decididores, debe ser replanteado.

Tampoco es cuestión de volver al enciclopedismo del Siglo de las Luces. Es imposible proponerlo hoy como ideal del saber al igual en que primaba la Ilustración.

La problemática pasa por hacer con nuestros desórdenes un nuevo saber, una nueva manera de pensar y mirar la realidad, que sea significativa para los actores involucrados en la educación²⁹⁸.

Lo expuesto supone plantear, en este marco del nuevo fragmento, la concepción de saber como sabiduría o inteligencia²⁹⁹.

En la escuela actual se impone por lo tanto, con el propósito de ejercitar esa gimnasia que conduzca a su reencantamiento, cambiar la prioridad valorica del fin educativo.

²⁹⁷.-"Nosotros somos la experiencia de todos nuestros momentos, un estar entre las cosas que es concreto y que está todo en sí mismo". Cf. Alejandro Rozitchner. Filosofía para chicos. Diario de una experiencia. Bs.As. Coquena Grupo Editor, Libros del Quirquincho. 1992. p. 136.

²⁹⁸.-Nos parece ilustrativo de lo que estamos diciendo, el trabajo que realizamos durante 1993, en el Colegio Hölters (Pcia. de Bs. As.), llevando a cabo una experiencia piloto de un bachillerato especializado en Ciencias Sociales. Cf. Gerardo Adrián Suárez. Proyecto de Tesis Doctoral. Córdoba, Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Católica de Córdoba, Febrero de 1994, (mimeo). pp. 7-8.

²⁹⁹.-Estamos en total acuerdo en esta prioridad valórica para la educación, con el planteo de Fernando Onetto. Cf. Op. cit., pp. 131-138. En cuanto al camino para lograr esta meta pensamos que además del silencio -estrategia privilegiado por este autor- se debe partir del diálogo y de una ontología fundada en la otredad con base en el amor, en la cual por supuesto se inscribe como una de las dimensiones el silencio. Esto lo desarrollaremos en el próximo capítulo.

Esta perspectiva se convierte "...en una vía de acceso a un completo replanteamiento de la empresa educativa"³⁰⁰, superadora, de la hegemonía positivista que ha imperado tanto en el nivel aúlico como en el de la investigación educativa, desde hace bastante tiempo.

Allí donde se ha priorizado un saber que sólo busca mejorar los niveles de eficiencia y eficacia -con el correspondiente perjuicio que esto acarrea al proceso de personalización- debemos trocarlo por una nueva concepción que priorice el saber como sabiduría o inteligencia.

¿Qué entendemos por sabiduría o inteligencia? Son varias las conceptualizaciones que se acercan a lo que nosotros pensamos respecto al tema. En primer lugar presentamos lo que Fernando Onetto dice al respecto:

La sabiduría es un saber, un saber que reúne diferentes notas...es el saber que se sostiene y crece en el desgarramiento al que la lógica racional se ve sometida en la historia. Es un saber que puede recuperar un sentido desde el sin sentido...La sabiduría no solo conceptualiza sino que también identifica los caminos prácticos con sentido....La sabiduría no argumenta pero simboliza. Por ello, la sabiduría se abre a reformulaciones constantes. Siempre esta dispuesta a escuchar y aprender...La sabiduría no se detiene ante el misterio pero se interna en él respetuosamente sin pretender dominarlo...La sabiduría es entonces, el saber decidir y el saber hacia donde ir.³⁰¹

Se evidencia en esta concepción de la sabiduría como nos distanciamos del logos griego, -como un saber que se busca a sí mismo- que tanta vigencia tuvo durante la Modernidad, pero también nos diferenciamos a su vez de la performatividad, que sólo ve en el saber su valor de cambio.

³⁰⁰.-Ihab Hassan. The postmodern turn: Essays in postmodern theory and culture. Columbus, Ohio State University Press, 1987, p. 44.

³⁰¹.-Fernando Onetto. Op. cit., pp. 138-139.

En la postura que sustenta Fernando Onetto, a la que adherimos como dijéramos antes, la sabiduría está asociada en forma indisociable al amor. Es la sabiduría del amor. Como ya lo proclamaran el Libro de la Sabiduría:

*La sabiduría resplandece y no enturbia su fulgor,
gustosa se deja contemplar por sus amantes y se deja
hallar por los que la buscan.*³⁰²

Y el Eclesiástico:

*Feliz el hombre que se dedica a la sabiduría y que
razona según ella; que reflexiona en los caminos de la
sabiduría y piensa en sus secretos.*³⁰³

La sabiduría a la que estamos haciendo referencia como tercer criterio de legitimación frente la crisis educativa actual, es una forma de intelecto, que se opone a la concepción de inteligencia que brotó de la filosofía moderna, lo que determinó su sesgo lógico.³⁰⁴

³⁰².-La Nueva Biblia Latinoamericana. Edición pastoral. España, Ed. Paulinas y Verbo Divino, XXVII ed. Sabiduría, 6, 12.

³⁰³.- Ibidem p. 14, 20-22.

³⁰⁴.-La posición sustentada se acerca bastante a la caracterización que hiciera el filósofo español Xavier Zubiri en lo que él denominó *inteligencia sentiente*. Según Zubiri, a partir de la filosofía moderna, heredera de la filosofía clásica, se había producido un proceso de logificación de la inteligencia. Entendiendo por éste la consideración de que la inteligencia es formalmente la facultad de la afirmación, de modo que ni la realidad ni el ser ni las demás categorías fundamentales del pensamiento le serían asequibles al hombre sino en ese estadio de inteligencia que constituirían el logos y la razón. Frente a esto Zubiri plantea en resumidas cuentas que: la intelección es formalmente actualización de lo real en tanto que es real -en oposición al idealismo- y que hay una estricta unidad estructural entre inteligir y sentir de modo que ha de hablarse de una inteligencia sentiente o de una sensibilidad intelectiva. No es nuestro objetivo profundizar aquí en la obra del filósofo español. Para más información remitimos a su obra: Cf. Inteligencia Sentiente. Madrid, Alianza, 1980, como al artículo del jesuita - asesinado en El Salvador- Ignacio Ellacuría Cf. "Aproximación a la obra completa de Xavier Zubiri", en: ENCUENTRO, N° 29, abril de 1984, Lima/Perú, pp. 137-145. También hay una buena síntesis de su pensamiento en Cf. Agustín Domingo Moratalla. Un humanismo del siglo XX: el personalismo. Madrid, Ed. Cincel, 1 reimp., marzo 1990. pp. 167-180.

Desde esta sabiduría será posible recobrar, con el respeto que debemos a la diversidad fundamento de este mundo fragmentado, cierta porción de verdad, belleza y bien, que tanto hacen falta a este de atribulado e incierto horizonte postmoderno³⁰⁵.

Quisiéramos marcar nuevamente la oposición de esta sabiduría con aquella forma de saber que sólo se legitima por la performatividad. Como gusta decir al escritor argentino Ernesto Sabato

*La sabiduría es algo diferente, sirve para convivir mejor con los que nos rodean, para atender a sus razones, para resistir en la desgracia y tener mesura en el triunfo, para saber qué hacer con el mundo cuando los "savants" lo hayan conquistado, y, en fin, para saber envejecer y aceptar la muerte con grandeza.*³⁰⁶

¡Qué escuela diferente tendríamos si privilegiáremos este valor como legitimación de la tarea de educar! Ciertamente este es un nivel de aprendizaje en lo que al mundo de los valores se refiere, que permite a los docentes, alumnos, padres y demás componentes de la comunidad educativa, manejarse con un alto grado de libertad y respeto por el otro.

Y para aquellos agoreros, -sobrevivientes algunos de la herencia positivista y otros de los resabios culturalistas del paradigma moderno- que presagian que esta inteligencia conduce a un saber que solo es significativo si es visto como una instancia propedeutica para acceder a la esfera trascendente, o lo relacionan con una variable del consumismo actual³⁰⁷. Les contestamos que esta inteligencia es posible asociarla con

³⁰⁵.-Como afirmara el físico Werner Heisenberg en su libro Física y Filosofía, -uno de los padres de la física cuántica, y quien enunció el principio de incertidumbre-: "El mundo aparece pues como un complicado tejido de acontecimientos, en el cual las relaciones de diferentes especies se alternan, o se trasladan o combinan y de este modo determinan la textura del todo", Cf. citado por Arturo García Astrada. "La esencia del fundamento y la posmodernidad", en: DISCURSO Y REALIDAD, Vol. III, N° 1, abril de 1988, San Miguel de Tucumán, pp. 19-27. p. 26.

³⁰⁶.-Ernesto Sabato. Apologías y Rechazos. Bs.As., Ed. Seix Barral, 1979-1991, (1993). p. 83.

³⁰⁷.-"Es una ola oscurantista e irracionalista que afecta a algunos estudiantes que siguen el trayecto de las ciencias sociales, y que invadió en particular a los antropólogos...El postmodernismo es un movimiento marginal cuyo impacto más negativo es que extravía a muchos jóvenes a los que le impide llegar a las

un aprendizaje significativo y pertinente para la vida de los jóvenes alumnos. Así también es totalmente legítimo y posible acceder desde ella al conocimiento científico³⁰⁸.

Una prueba de ello es la relación que podemos establecer por ejemplo entre esta forma de entender la sabiduría y el tercer nivel de aprendizaje que enumera Gregory Bateson - a quién por su su visión sistémica no se puede adscribir de ser un cultor de la trascendencia-, al describir su propuesta holística

*En el Aprendizaje III, literalmente nos elevamos a un nivel nuevo de existencia, y luego miramos hacia abajo y recordamos, tal vez tiernamente, nuestra conciencia pasada, plagada de lo que nosotros pensábamos era una contradicción insoluble...no se trata ya de un paradigma versus otro, sino de la comprensión misma de la naturaleza del paradigma....EL Aprendizaje III es aprender... acerca de su propio "carácter" y visión del mundo. Es liberarse de las amarras de la propia personalidad....*³⁰⁹

Un segundo elemento que caracteriza la legitimación educativa bajo la égida del nuevo fragmento es el nuevo papel que debe ocupar la reflexión filosófica hoy.

ciencias". Cf. Oscar Raul Cardozo. "Entrevista a Mario Bunge", en: CLARIN, (Cultura y Nación), Bs.As., jueves 7 de abril de 1994, pp. 2-3. p. 3.

"¿Qué quiere el pensamiento posmoderno? Lo mismo que las Luces: hacer independiente al hombre,...Con el matiz suplementario de que la cultura ya no se considera como el instrumento de la emancipación., sino como una de las instancias tutelares que la obstaculizan...No hay duda de que el no-pensamiento siempre ha coexistido con la vida del espíritu, pero es la primera vez...que se aloja en el mismo vocablo que disfruta del mismo estatuto...Siempre que lleve la firma de un gran diseñador, un par de botas equivale a Shakespeare". Cf.Alain Finkielkraut. La derrota del pensamiento. Barcelona, Ed. Anagrama, 5 ed. noviembre 1990, 1 ed. 1987. pp. 115 y 120-121.

³⁰⁸.-Recordemos a Blas Pascal y su famosa frase "el corazón tiene razones que la razón no conoce". Cf. "Pensamientos", 423 (277), en: Obras, Madrid, Alfaguara, 1981, p. 463.

³⁰⁹.-Morris Berman. Op. cit., pp. 215 y 228-229. Recordemos que Gregory Bateson, plantea tres niveles en su teoría del aprendizaje, donde estrecha e inseparablemente se relacionan la cognición y la emoción (eidos y ethos). El 1 consiste en la solución simple de un problema específico. El 2 es un cambio progresivo de la velocidad del Aprendizaje I. Se busca entender la naturaleza del contexto, ahí donde existen los problemas planteados en el Aprendizaje I: un aprender las reglas del juego. Es un equivalente a la formación de un paradigma. El 3 es el descrito en el párrafo citado.

Largamente se ha pensado que el filósofo es esencialmente un manipulador de textos, como si sólo pudiese tratar con objetos culturales. También subyace la idea de que el pensamiento especulativo al verse confrontado con el saber científico ha perdido su vigencia y que por lo tanto ya no tiene nada que decir en el terreno de la experiencia de la realidad concreta.

A esto se le suma que la *"...filosofía sigue siendo una palabra tildada de 'metafísica', en el peor sentido que se pudiera conceder a esa expresión"*³¹⁰.

Sin embargo se impone apartarse de esta forma de pensar y hacer un esfuerzo por recuperar el lugar que le cabe a la reflexión filosófica hoy³¹¹.

No hay por tanto fin de la filosofía como a alguno gustaría -y menos de la reflexión filosófica de la educación- sino lo que existe es el fin de una cierta idea de la filosofía.

Esto que no es una simple expresión de deseo, es constatado muy agudamente por Gilles Lipovetsky:

*...la filosofía reconstruye su territorio y recobra una virginidad momentáneamente desflorada por el contacto con las ciencias humanas...el posmodernismo filosófico...(es)...Vuelta del pensamiento del Ser y de los juegos de la metafísica, no se trata de un remake, es la manifestación filosófica de la era narcisista.*³¹²

Dan cuenta de esta línea en especial los trabajos filosóficos de Gianni Vattimo³¹³, en su búsqueda de un *Grund* y en su exploración del Ser. En cuanto a la

³¹⁰.-Roberto A. Follari "Filosofía y Educación: Nuevas modalidades de una vieja relación", en: REVISTA ARGENTINA DE EDUCACION, Año V, N° 9, Bs.As., AGCE, pp. 7-20. p. 13.

³¹¹.-Cf. John Milbank. "El final de la ilustración: ¿posmoderno o postsecular", en: CONCILIUM, N° 244, Diciembre 1992, Navarra, pp. 63-76 (971-984). p. 68.

³¹².-Gilles Lipovetsky. La era del vacío..., Op. cit., p. 123, cita N° 2.

³¹³.-Cf. Gianni Vattimo. El fin de la modernidad...Op. cit. Cf. El sujeto y la máscara. Barcelona, Península, 1989. Cf. Ética de la interpretación. Bs.As. Paidós. 1° reimp, 1992. Cf. Introducción a

pesquisa respecto a un primer fundamento metafísico -*Urgrund*- explícito, en el marco del pensamiento postmoderno, tenemos fichado en nuestra investigación bibliográfica un solo trabajo³¹⁴.

Pero ¿cómo encaminarnos, en este resurgir de la filosofía, en especial en relación con el proceso de legitimación de la educación, bajo un nuevo marco fragmentario?

Nos parecen esclarecedores los dos caminos que señala Follari en su trabajo. En el primero afirma que es "...*fundamental basarse en la filosofía a secas y aplicarla a los temas educativos*"³¹⁵, desmalezando así la selva con sesgo tecnocrático en que se ha convertido la educación a partir de la irrupción de las mal llamadas Ciencias de la Educación.

*Se comete, por lo tanto, un grave error cuando se pretende reformar la educación como si se tratase de un problema meramente técnico, y no el resultado de la concepción del hombre que sirve de fundamento, de esos presupuestos que la sociedad mantiene acerca de su realidad y su destino y que, de una manera u otra, definen una manera de vivir y de morir, una actitud ante la felicidad y el infortunio. Presupuestos elaborados por teólogos, filósofos y por esos intuitivos que a través del arte exploran la condición del hombre, conmoviendo y transformando sus estratos más misteriosos.*³¹⁶

Se recuperaran así temas que se encuentran relegados, o que se consideran ya-dados, como es el caso de la ideología, los valores, etc...

Heidegger, Barcelona, Gedisa, 1986. Cf. Introducción a Nietzsche, Barcelona, Ediciones 62, 1987. Cf. La sociedad transparente, Barcelona, Paidós, 1990. Cf. Las aventuras de la diferencia, Barcelona, Ediciones 62, 1986. Cf. Más allá del sujeto, Barcelona, Paidós, 1989. Cf. y Pier Aldo Rovatti (comp.) El pensamiento débil, Madrid. Ed. Cátedra. 1988.

³¹⁴.-Cf. Arturo García Astrada. Op. cit.

³¹⁵.-Roberto A. Follari. "Filosofía y educación...". Op. cit., p. 17.

³¹⁶.-Ernesto Sabato. Op. cit., p. 96. Ver también Cf. Alain Finkielkraut. Op. cit., pp. 130-131, quien sostiene que con la sola reforma metodológico/didáctica -aunque sea la más sofisticada a nivel tecnológico- no será posible lograr la reconciliación total entre la escuela y la vida.

El segundo camino señalado "*...es que la 'ligazón' de filosofía y educación es problema de los educadores mismos*"³¹⁷. Se impone trabajar desde adentro del hecho educativo³¹⁸, configurando un espacio propio de reflexión, con el propósito de otorgar nuevo sentido a la práctica educativa contemporánea³¹⁹.

No ya en la universalizante pretensión de otorgar sentido, sino en el esclarecimiento parcelario, en la indicación localizada, en el lento trabajo de lo negativo que rompa las apariencias de transparencia en que se desenvuelven habitualmente la práctica y la conciencia.³²⁰

Resumiendo, hemos presentado -en profundidad y cargado de matices- dos elementos que aportan a la resolución de la crisis de legitimación que padece la escuela en la actualidad.

En primer lugar la sabiduría o inteligencia como una actitud a generar en los alumnos, docentes y padres, a partir de un replanteamiento del corpus axiológico de la educación.

En segundo lugar una revitalización del rol que le cabe a la filosofía en el estudio y análisis del proceso educativo. Lo que conduce a priorizar las preguntas del ¿por qué?, ¿para qué? y ¿a quién? educar, por sobre la absolutización -que de la mano de los tecnócratas de la educación-, ha tenido el ¿cómo?, en los últimos años.

³¹⁷.-Roberto A. Follari. "Filosofía y educación...". Op. cit., p. 18.

³¹⁸.-Nos parece muy valioso el aporte de Fernando Onetto, en el sentido de este segundo camino: el docente como constructor de un espacio al interior de las escuelas, que al convertirse en motor de una serie de experiencias, conduzca al reencuentro de la propuesta valorativa de la educación. Cf. Fernando Onetto. Op. cit.

³¹⁹.-"Gran parte de lo que constituye la materia densa del sentido es sólo abordable a través de la experiencia personalizada y cuestionante de la filosofía, porque es allí donde aparece involucrada la emocionalidad esencial del mundo a la que la observación científica puede sistematizar externamente pero no incluir como perspectiva estructurante de sentido". Cf. Alejandro Rozitchner. Op. cit., p. 120.

³²⁰.-Roberto A. Follari. "Filosofía y educación...". Op. cit., p. 18.

Ahora, luego de haber hablado sobre la escuela como un no-lugar y la crisis de legitimación que atraviesa la educación actual, debemos decir algo sobre uno de los actores claves en la puesta en marcha del proceso de reencantamiento: el docente.

Nos avocaremos a su tratamiento en el próximo ítem, en especial al proceso de resignificación que supone el ser docente en el marco del horizonte postmoderno.

4. El ser docente y su rol en el marco del horizonte postmoderno. Un proceso de resignificación³²¹ que empieza a tomar forma.

³²¹.-Nos parece apropiado aclarar que entendemos por proceso de resignificación. Es prioritario hacerlo ya que el término significación del cual deriva tiene un sentido multívoco. En el lenguaje cotidiano equivale a "querer decir". Pero cuando preguntamos lo "querer decir" expresa nos encontramos con varias respuestas. Nosotros usamos este término -significación- en el siguiente sentido, como un núcleo que se mantiene idéntico, frente a la multiplicidad de vivencias individuales. Si le sumamos el prefijo "re", podemos reforzar el mantener con la capacidad de "volver a recuperar" esta identidad.

Pero profundicemos un poco. Esta carga semántica del término (re)significación, proviene de E. Husserl. Según éste, la significación es lo que es expresado como núcleo idéntico en multitud de vivencias individuales diferentes. Vale decir al respecto que en este horizonte postmoderno que transita la educación y sus diferentes actores, se ha perdido ese núcleo de identidad, en pos del relativismo, la fragmentación y el proceso de muerte del *Grund*, privilegiándose el protagonismo del pensamiento débil.

Recuperar el fundamento, debe ser la tarea prioritaria, en especial si pensamos en el ser y en el rol del docente. Esa tarea de ontologización, de resignificación podríamos decir, debe darse a partir del respeto por las diferencias y sobre todo por volver a valorar las vivencias del ser humano.

Sobre el respeto a las diferencias -la unidad en la diversidad- ya hemos dicho bastante y profundizaremos más en el próximo capítulo. En cuanto a recuperar el espacio vivencial del docente esto nos recuerda la categoría del *Erlebnis* Heideggeriano. Generalmente traducida como experiencia, pero no es éste su significado completo, en realidad es mejor decir que expresa "las vivencias", en todo caso "Las experiencias de vida", no cualquier experiencia.

Y que tiene que ver esto con el ser y el rol docente. En primer lugar el docente debe ser un hombre que deje hablar a su experiencia. Esto da a su tarea una dimensión superadora sobre el mero acuerdo estratégico con sus alumnos y pares y le devuelve a la cotideaneidad un matiz de que lo hecho se lleva acabo por una profunda convicción, cimentada en un "sentido de lo vivido", como le gusta decir a Paul Ricoeur.

Trabajaremos ahora sobre el docente su ser y su rol en la escuela actual. Se hace indispensable hacerlo, ya que para buscar un elemento articulador de cualquier tipo de propuesta de cambio en que se piense, se hace necesario ahondar en los docentes y en su rol.

Empezamos a recorrer en estos tiempos que nos tocan vivir, un proceso de resignificación en lo que hace a la docencia, que no solo afecta a su función o rol, sino que también hace mella en su ser.

Ambas aristas del proceso de resignificación son importantes, para entender la crisis que atraviesa hoy el magisterio, producto del conflicto de legitimación que sufre la educación.

Presentaremos en primer lugar nuestra postura respecto a la crisis ontológica de la docencia para luego profundizar la crisis funcional.

4.1. El ser docente.

Recordemos que Lyotard planteaba que era posible reemplazar a los docentes por ordenadores³²², ya que el nuevo status del saber, donde se prioriza la información

Este hablar desde la experiencia vivida, permite superar al docente el escepticismo reinante -que inunda la esfera educativa- producto de los reduccionismos teóricos.

Resignificación del docente supone retomar el camino del pensamiento desde un nuevo lugar al que lo ha conducido el dolor de la historia.

Resumiendo: resignificar el ser y el rol docente, supone que éste recupere su identidad, su ser, su fundamento, a partir de dejar espacio y camino en su praxis cotidiana, para el mundo de sus experiencias vividas, su *Erlebnis*. Pero ni en un contexto de ciego absolutismo ni en un abierto subjetivismo, sino en un marco general de respeto y tolerancia frente a la diversidad, basado en una fuerte actitud intersubjetiva. Cf. Gianni Vattimo. El fin de la modernidad..., Op. cit., pp. 109-111. Cf. José Kentenich. Mi filosofía de la educación. Santiago, Chile, Ed. Schoenstatt, agosto de 1985. pp. 56-57 y cita N° 53. Cf. Fernando Onetto. Op. cit., pp. 49-51 y 75. Cf. José Ferrater Mora. Op. cit., voz: significar y significación, pp. 382-383. Cf. Francisco Jarauta. "Fragmento y totalidad. Sobre los límites del clasicismo", en: AAVV. Los confines de la Modernidad. Diez años después de Heidegger. Barcelona, Ed. Granica, 1988. pp. 55-78.

³²².-Jean François Lyotard. La condición postmoderna..., Op. cit., p. 94.

y la performatividad del sistema, necesitaba de eficientes comunicadores y que mejor que una máquina.

En esta postura se está socavando el ser del docente, lo cual parece lógico si pensamos en el adelgazamiento del sujeto que supone encontrarse inmersos en la lógica de un pensamiento débil, carente de fundamento.

Frente a este planteo extremo que anuncia un fuerte proceso de despersonalización, compartimos el imperativo con que Johann Michael Sailer³²³, se dirigía a los educadores de su época: *"Si quieres educar hombres, ¡sé tú mismo un hombre!"*³²⁴.

Lo que Sailer, le reclamaba a los docentes es que fueran personas. En su doctrina educativa el ideal del educador estaba asociado íntimamente a esta condición.

Es lo que nosotros queremos en esta resignificación del ser docente.

Este ser hombres, que también podemos traducirlo en un ser personas, implica que en la tarea cotidiana contribuyan sobremanera al proceso de personalización.

³²³.-Johann Michael Sailer, nació el 17/11/1751 en Aresing (Alta Baviera) cerca de Schrobnehausen, y falleció el 20/05/1832 en Regensburg. En 1770 ingreso en la Compañía de Jesús en Landsberg. Fue ordenado sacerdote en 1775, pasando a ser Profesor de dogmática, pastoral y ética. En 1784 fue profesor de dogmática de la Universidad de Dilingen, de cuyo cargo se le separó en 1794 por tacharsele de iluminado; pero al cabo de poco se le rehabilitó nombrandosele profesor de la misma Facultad de Ingolstad (1779) y luego en Landsbrut (1800). En 1818 se le propuesto para la mitra de Colonia, que no se le dió a causa de unas reclamaciones de la Curia Pontificia. En 1821 fue nombrado canónigo, y en 1822, es nombrado Obispo Auxiliar, en 1825 Vicario General y en 1829 Obispo de Regensburg. De sólidos fundamentos y principios, profundo conocedor de la Escritura y de los Padres de la Iglesia. Personalidad muy rica que ejercía una gran fuerza de atracción sobre quienes le rodeaban o se acercaban a él. Sailer fue representante de una tendencia que propugnaba la piedad interior tolerante dentro del catolicismo alemán. Sus Obras Completas (tratados de ascética, pastorales, artículos de filosofía y pedagogía, entre ellos los tratados: "La Educación para los maestros"; "Teoría de la razón"; "Teoría de la felicidad"; "Moral cristiana", etc..., se publicaron en Frisburgo en 1899. Cf. José Kentenich P. Mi filosofía de..., Op. cit., p. 33. Cf. Enciclopedia Universal Ilustrada. Europeo-Americana. Tomo LII Op. cit., p. 1295.

³²⁴.-José Kentenich P. Mi filosofía de..., Op. cit., p. 33.

El docente por tanto como persona debe ser modelo³²⁵ para sus alumnos. Expresión esta algo trillada en la actualidad y muchas veces mal comprendida, en especial por dos motivos.

Por una situación paradójica que se da en la actualidad, dada las características que posee este horizonte postmoderno, donde existe por un lado una abundancia de "modelos". Muchas de las adolescentes quieren ser modelos publicitarios, en realidad antimodelos ya que ejercen una atracción hacia su persona, no conducen a ninguna meta, siendo reflejos de la frivolidad reinante. Y por otro la inexistencia de modelos que remitan a valores.

La segunda causa se sustenta en la gran cantidad de ídolos, incuestionables, que generan clubs de fans e imitadores, tanto en el ámbito artístico, como deportivo o musical, de gran impacto entre los jóvenes, pero que no pueden ser considerados modelos.

El hecho de que no se sepa disociar entre modelos e ídolos ocasionan que mucha gente reaccione contra ambos por un temor lógico a la caída en forma totalitarias de pensamiento, perdiendo así el modelo su capacidad potencial en lo que al mundo de los valores se refiere.

³²⁵.-Es importante recordar el origen latino de este vocablo. Su sentido primigenio *-modulus-* indicaba la capacidad de los conductos. Y es en esta dirección en que lo usaremos aquí. El docente es un canal, un conducto que debe permitir el paso de los alumnos hacia el fin preestablecido. En nuestro caso con basamento en el reencuentro del hecho y el valor.

Esto implica entre otras cosas: que en primer lugar su tarea supone una actitud de gran desprendimiento ya que solo es una vía, un camino, la meta no es él. En segundo termino un permanente arreglo, depuración, refacción de ese "camino" para permitir que por él transiten los alumnos.

En este sentido el pedagogo alemán José Kentenich hablaba de que los educadores deben practicar la ley del "traspaso orgánico":

"La ley del 'traspaso orgánico' (preferimos usar esta expresión en lugar de 'conducción orgánica') nos dice que los padres o educadores deben 'traspasar' ('weiterleiten': viene de 'leiten'= conducir, 'weiter'= más allá) o hacer llegar hasta Dios -sin guardar egoístamente para sí mismos -ese amor, obediencia, respeto, etc, que los suyos les entregan. Este proceso es orgánico y no mecánico, es decir, el educador lleva a la otra persona consigo, en su corazón, hasta el corazón de Dios". Cf. José Kentenich P. Mi filosofía de..., Op. cit., pp. 48-49 (cita N° 43 del traductor).

Todo esto que acabamos de expresar presupone un replanteo a fondo de la selección, formación, y perfeccionamiento de los docentes, tema sobre el cual se ha escrito mucho y en donde no entraremos en esta tesis.

Lo que sí queda claro es que para que un docente se pueda percibir a sí mismo como modelo para otros, no basta con que cambien los planes de estudio en los Institutos de Formación Docente, un aumento salarial, una mejora en las condiciones laborales. Es necesario que la sociedad toda y en especial las comunidades educativas resignifiquen su ser y su rol.

Por ejemplo hoy se habla de que existe una superpoblación docente en algunos lugares y en otros, el Sistema Educativo no puede cubrir la demanda de la masificación. Pero esta realidad dispar, ¿a qué precio se está pagando? ¿Cuál es la calidad humana y profesional de los egresados de los Institutos de Formación Docente? ¿Existe reflexión entre los formadores de formadores sobre lo que significa ser docente hoy?

En algunos lugares por carencia y en otros por saturación, no se encaran los problemas de fondo, problemas de índole filosófico -para muchos cientistas educativos esfera que nada aporta a la lo educativo-, que hacen a la cuestión medular de la praxis educativa.

Podemos hablar así de una crisis ontológica del ser docente, que se ve muy bien reflejada en un par de dicotomías que dan cuenta de la situación que vive y sufre el hombre actual. Las tomaremos prestado de dos autores, trabajados a lo largo de la tesis, Finkielkraut y Colom y Melich.

Dichas categorías dicotómicas son:

- * zombie o fanático³²⁶.
- * astronauta o náufrago³²⁷.

³²⁶.-Cf. Alain Finkielkraut. Op. cit., p. 139.

Tomemos la primera de ellas: zombie o fanático. Dadas las características de crisis de legitimación por la que atraviesa la educación en la actualidad y de la cual hemos dado cuenta en el punto anterior de este capítulo, los docentes pueden deambular cuales zombies o fanáticos por las aulas y escuelas.

Zombies deslumbrados por la tecnología o metodología educativa de turno, zombies alienados por la pesada carga de la burocracia educativa que los agobia, zombies que vagan sin rumbo ya que no tienen claridad sobre el fin educativo, ni tampoco al no reconocerse ellos mismos como personas pueden reconocer al ser humano escondido en el educando que tienen enfrente.

Zombies afectados en muchos casos por graves trastornos emocionales y psicológicos. Zombies que se autoperciben como entretenimiento para sus ocasional público infantil. Zombies que ven su tarea enmarcada en un áurea de profesionalidad aséptica, donde el compromiso no debe existir sino que sólo debe primar la racionalidad en miras de la eficiencia y eficacia en la tarea.

Pero también existen aquéllos que viven su ser docente con un cierto fanatismo. Fanatismo por concluir el programa, fanatismo que anula la personalidad del niño al insistir el docente en sus propias obsesiones neuróticas, fanatismo que encasilla al docente en la exclusiva reivindicación salarial -cual obrero de la educación- sin contemplar el resto de los aspectos de su tarea y su persona.

Fanatismo que se escuda bajo formas degradantes de su rol: creyéndose que son apóstoles de la educación y por ende mártires, que nacieron y viven para inmolarsse. Fanatismo en definitiva que no les hace reconocerse persona, con límites y por lo tanto, perfectible y por tanto, menoscaba la tarea educativa.

³²⁷.-Cf. Antoni J. Colom y Joam-Carles Melich. Op. cit., pp. 11-16.

Fanáticos y zombies. Pero también los docentes pueden verse reflejados en el par: astronautas o náufragos.

Astronautas que han roto los lazos de solidaridad con otros docentes y cual engranajes de una maquinaria inmensa llamada educación, se ponen de cara a un futuro donde, lo único que se privilegiará, piensan ellos, es la performatividad de los conocimientos.

Han superado el estadio de deslumbramiento del fanático o del zombie, son conscientes de lo que hacen, están convencidos que ese es el rumbo que debe tomar la educación y contribuyen exprofeso en la despersonalización del sistema educativo.

Por último nos queda hacer mención a los náufragos. Son un pequeño grupo, resabio de la cultura moderna, que han quedado boyando a la deriva, tienen claro que deben llegar a la costa y quieren construir con otros un nuevo paradigma educativo. Son críticos de la nave que se hundió, pero son conscientes que ni a nado ni que tampoco subiéndose a la lancha tecnológicamente más sofisticada, se llega a buen puerto.

Confían que serán salvados, tienen esperanza de llegar; y, en ese medio acuático adverso, ellos encuentran la mano abierta de los otros náufragos, otros sobrevivientes, los habitantes de las islas -que también son los otros- que perciben en el naufragio, un sabor amargo.

Serán rescatados cuando puedan entre todos, encontrar una salida que permita reencantar el marco educativo, confiriendo un nuevo sentido a la labor y al ser docente.³²⁸

³²⁸.-Para aquellos que deseen profundizar esta actitud de "náufragos" ante la vida y su relación con la capacidad creativa de nuestra inteligencia, recomendamos leer. Cf. José Antonio Marina. Ética para náufragos. Barcelona, Ed. Anagrama, 4 ed. setiembre 1995.

4.2. El rol docente.

El ser docente es un tema candente y sujeto a duras y ásperas discusiones. Mucho más es el rol, lo que se espera de ese docente. Algo se ha deslizado en el análisis de su persona, pero en este ítem nos avocaremos de lleno al tema.

Hemos presentado al comienzo de esta discusión nuestra postura diciendo que se le pide al docente que sea un hombre -en sentido genérico-, traducido esto también como una persona. Pero ¿cuál es el calificativo dominante de ese hombre?

Hoy se ha puesto muy de moda atribuir distintos rostros al hombre actual dado el carácter multívoco de la realidad. Sin embargo los distintos analistas tienden a privilegiar unos en detrimento de otros.

El docente -como una persona más, pero sobre todo por la esencia de su labor- esta sometido a la tensión permanente de privilegiar un perfil por sobre otro.

Dada esta situación, es importante insistir que por la tremenda importancia que conlleva la tarea educativa, se impone realizar un cuidadoso examen sobre el amplio espectro de roles que la sociedad le asigna al docente.

Esto traerá aparejado lógicamente una subordinación de roles unos respecto a otros, lo que es concomitante con un reordenamiento de la escala valórica que servirá como patrón axiológico a la educación.

4.2.1. La deformación del rol docente.

Comencemos examinando las distintas categorías de roles³²⁹, todas ellas deforman de una u otra manera, el ideal de rol docente que nosotros propondremos

³²⁹.-Presentamos las distintas categorías cual modelos ideales. Es decir que poseen un alto nivel de generalización y desde ese grado en la escala, tratan de caracterizar a un vasto sector docente. Por

luego. El orden en que son presentadas estas categorías no guardan relación alguna, con una escala que de cuenta del grado de perjuicio que provocan en la educación. Todos ellos vividos en forma exclusiva y sin una inserción dentro de una escala más amplia de valores debatida y legitimada por la comunidad educacional, son altamente "tóxicos" y "contaminantes" para el medio escolar.

4.2.1.1. El docente como *homo*³³⁰ *faber*.

El docente que se percibe como *homo faber*, privilegia la tecnología, el saber hacer, por sobre el resto de sus tareas.

Para estos docentes en su escala valórica está en primer lugar el poder dominar ellos las técnicas y habilidades para una enseñanza eficaz.

Ellos son artífices, fabricantes, empresarios de la educación. Esta puede ser considerado como una empresa -que debe ser rentable- donde lo importante es lo producido y la inserción posterior de los productos en el mercado. En el caso de la educación en el mercado de trabajo.

El docente que juega su rol como un *homo faber*, no puede percibir la hondura, la profundidad del niño o joven que tiene delante. Se queda en la carcaza externa, cercenando así el crecimiento en la dimensión interior.

Él apunta a todo aquello que tenga manifestaciones externas, visibles y medibles. Esos son los verdaderos resultados de la labor educativa. Todo lo demás es pura teoría. Es el docente que vive su labor a manera de la *poiesis* griega³³¹.

supuesto, tienen el inconveniente como toda generalización, de pasar por alto muchas particularidades y ser vistos como una caricatura en muchos casos grotesca de la realidad. Sin embargo, si se los usa con criterio y en su justa medida, poseen un alto valor potencial.

³³⁰.-Traduciremos *homo*, como persona.

³³¹.-Según Aristóteles -en su Metafísica- la *poiesis* esta ligada al saber producir, entendido este como un "saber-hacer" -*tékhnē*- cosas, a base de conocer los por qué van a salir bien. Consiste en una acción transeúnte -*fácerē* en latín- que dado el conocimiento causal que se posee, sus resultados van más allá del

4.2.1.2. El docente como *homo aequalis*.

Esta es una forma muy original de vivir y trabajar como docente. Para el *homo aequalis*, todo es igual, todo es de un color gris, no hay diferencias ni matices, todo da lo mismo. En él prima "*la relación hombre/cosa sobre la relación hombre/hombre*"³³².

No debemos confundir esta vivencia de la igualdad, con una lucha denodada por la justicia, que tiene por objetivo no hacer discriminaciones entre el alumnado, es decir diferencias de índoles socio-económico, político, religioso, etc...

Todo lo contrario, este docente es aquél para el cual la diversidad del grupo humano de sus alumnos, es imposible de percibir. Puede llegar a declamarla en palabras, pero su praxis manifiesta lo opuesto.

En su mano encontramos como instrumento de trabajo el nivel del albañil. Todo parejo, perfecto, equilibrado, nadie fuera de lugar. Y si alguien tiene la osadía de sobresalir -no importa de que forma- le cabe la sanción.

La clase es vivida como un gran paquete de regalo, con moño rosa y papel brillante que no se debe arrugar.

Esta actitud ayuda a la momificación de las escuelas, donde crece a diario la indiferencia por parte de sus miembros.

campo específico de lo particular llegando a tener alcance universal. Cf. Fullat Octavi. Política de la educación. Politeva - Paideia. Barcelona, Ed. CEAC, 1994. pp. 27-28.

³³².-Cf. Gilles Lipovetsky. El crepúsculo del deber....., Op. cit., p. 53.

Este docente *homo aequalis*, es funcional al proceso de despersonalización y masificación que vive en forma muy terrible la juventud actual. Todo es una gran masa informe, donde no vale la pena diferenciarse.

Todos somos semejantes, más que semejantes iguales y por tanto, si todos somos iguales no hay posibilidad de percibir nuestra propia identidad. Identidad que nos hace diferentes al otro y a la vez es siempre una originaria apertura a la alteridad³³³.

Vemos entonces las nefastas consecuencias de esta actitud igualitaria de muchos docentes, minimizada y atribuida en muchos casos a una cierta abulia.

Si como docente no colaboro para que ese alumno se haga cargo de la originalidad de su ser, contribuyo por omisión a que le sea imposible reconocer la originalidad del otro y por ende profundizo su tendencia narcisista, que lo lleva a cerrarse más y más sobre sí.

4.2.1.3. El docente como *homo clausus*.

Estamos en presencia dentro de este tipo ideal o forma de vivir el rol docente, de aquellos sujetos que caen en la deformación de vivir su hacer cotidiano en las aulas, impregnados de una asepsia, digna de un quirófano.

Son lo que se consideran a sí mismos como "profesionales de la educación", y que por lo tanto, desde este pedestal, recitan manifiestos sobre el hacer, sobre el cómo enseñar, sobre el deber ser, sobre la disciplina de los niños y sobre muchos otros

³³³.-Tampoco es cuestión de caer en una formación reactiva, que bien podríamos expresar en esta fórmula negativa: "yo soy yo porque no soy tú", polo opuesto de la masificación, y como tal muy próximo. Lo ideal sería tender a la fórmula siguiente: "yo soy yo porque puedo ser tú". Esta expresión nos haría ganar una infinita libertad de espíritu y conduciría al joven a crecer en la dirección de una libertad madura y adulta.

temas. Pero son estériles en tender un puente que los una con los niños y jóvenes que habitan en sus escuelas, como así también con sus padres.

Su condición de profesionales, vivida de esta forma, los encierra en sí mismos, les hace protegerse frente al "ruido" que llega desde afuera y perturba su paz. Su encierro no les permite encontrar al otro, reconocer su ser como persona libre y en proceso de constitución.

Todo está cerrado, no hay posible apertura. Es un encierro mental, físico y espiritual. Clausura que se evidencia también, en el hecho de ser estos docentes, punto final para toda cadena de aprendizajes.

No hay perfeccionamiento ni capacitación docente que les sirva. A lo sumo la absorben como un barniz, que contribuye más y más a tapar sus poros, pero que no se adentra hondo, en el interior de su personalidad. En el *homo clausus*, se concreta en pequeño el fin de la historia, no hay futuro, todo está dicho, el telón ha caído, se ha dicho la última palabra sobre la educación.

4.2.1.4. El docente como *homo univocus*.

El tan mentado hombre unidimensional. Unívoco. Proyectado en una sola dirección. Una deformación incrementada de la profesionalización: la especialización.

Un docente parcializado. Que sólo sabe su materia, su pedacito de saber recortado. Por ejemplo el profesor de matemática, con una especialización en cosmografía, y dedicado en especial al estudio de las nebulosas, pero de aquéllas que se encuentran en el hemisferio celeste boreal.

Más allá de lo gracioso o poco creíble que puede parecernos el ejemplo, el sistema educativo contribuye a incrementar el número de estos docentes y a privilegiar su rol.

En esa univocidad, en esa especialización en determinada área, nuestro docente no percibe que sus tarea no es la de un investigador astronómico, es fundamentalmente un diálogo con el otro. Con otro que por sus características atraviesa una etapa -me refiero en especial a los adolescentes- marcada por una gran dispersión, una gran ansiedad por incrementar su conocimiento sobre lo cotidiano, y lo que guarda una relación explícita con su vida. Un alumno con una gran carencia de afecto y de ser escuchado.

Escuchado y comprendido, también y muchas veces especialmente por aquellos profesores que por el sesgo de sus materias -demasiado técnicas o científicas-, se presentan como áreas áridas, frías o desérticas para entablar cualquier tipo de conversación que escape a los temas científicos puestos en cuestión.

La docencia nunca es una tarea unívoca, quien la entiende así sólo fue atraído por la riqueza y fascinación de los contenidos -que no negamos tienen- a enseñar o en esos casos a transmitir, ya que es muy difícil que desde esa perspectiva se pueda enseñar algo.

Es preferible menos expertos y un poco más de hombres y mujeres que se "embarren", en el lodazal de nuestras escuelas.

4.2.1.5. El docente como *homo multiformis*.

El docente de las mil caras, de las mil tareas, de las mil acciones, de las mil respuestas, el docente multiforme. Aquél que está autoconvencido que lo puede todo y que está seguro de su omnipresencia.

Se esconde detrás de esta actitud, con la que se juega el rol docente, una falsa aceptación de sí mismo. Debo saber ante todo quién es, reconocer sus límites, poder dar respuesta a la pregunta ¿por qué soy como soy?. ¿Por qué soy yo y no otro ser?.³³⁴

Esto genera un programa verdadero de autoeducación y autoformación del docente -aunque suene un poco anticuado-, que es un paso previo a su labor pedagógica y que remite a la pregunta por su identidad y el sentido que tiene su presencia en la historia individual y colectiva, de aquéllos que le han sido confiados.

Necesitamos un docente que desde una actitud de humildad -ya que la soberbia es incompatible con la tarea de educar-, tenga capacidad para renunciar. Renunciar a todo aquello que no colabora en la construcción de su identidad. Pero sobre todo, la gran renuncia, de saber y aceptar que su tarea, es ser un puente eficiente hacia el reencuentro de los hechos con los valores. Su obra de educar no puede finalizar en su persona, debe trascenderlo.

La omnipresencia, la inefabilidad, la incomprensibilidad, el ser inalcanzable, son todos atributos que se predicán sobre Dios³³⁵, debemos ser muy cuidadosos de atribuirlos a la persona humana y en especial de intentar asumirlos a través de nuestro rol docente.

También este hombre de los mil rostros, aparece como funcional a la situación de este horizonte postmoderno donde está de moda, una suerte de nueva teoría de los juegos³³⁶ -tan de moda en la economía actual, que da por tierra con la consiguiente

³³⁴.-"Entonces, el acto de ser yo mismo se convierte, en su raíz, en un ascetismo: debo renunciar al deseo de ser otra cosa sino lo que soy, incluso otro del que soy...Debo renunciar a tener cualidades que me estén rehusadas; debo reconocer mis límites y mantenerlos. Esto no significa la renuncia al esfuerzo de elevarse. Eso puedo y debo hacerlo, pero en la línea de lo que se me ha dado..." Cf. Romano Guardini. La aceptación de sí mismo. Las edades de la vida. Madrid, Ed. Cristiandad, 1977. p. 22.

³³⁵.-Cf. Catecismo de la Iglesia Católica. Uruguay, Ed. Lumen, 1992. N° 42.

³³⁶.-Cf. Pablo Kandel. "La vida es juego". (Entrevista a John Harsanyi, premio Nobel de Economía 1994, por su teoría de los juegos), en: CLARIN, Bs.As., 2 Sección, 26/03/1995, p. 16. Cf. Luis Bruni. "Yo gano, tú ganas, nosotros ganamos". en: CIUDAD NUEVA, Bs.As., N° 345, mayo de 1995, pp. 29-30.

teoría clásica de los juegos, referida a juegos de sociedad-, donde cada uno decide su propio movimiento, su jugada, en función de las jugadas de los otros o de las condiciones del medio en que vive o de la cuota de poder que tiene frente al entorno.

El ser auténtico, no es hoy un valor que no esta de moda. Se privilegia como dijéramos en otra parte de nuestro trabajo: la cultura del simulacro.

Los jóvenes reclaman la autenticidad de sus docentes. Aunque duela, aunque suene duro, se debe ser veraz para con ellos. Falsear la verdad, transfigurarla, esconderla, disfrazarla, no habla de un buen docente. Es una actitud más que se suma a las actitudes demagógicas que tanto se condenan hoy día.³³⁷

4.2.1.6. El docente como *homo ludicus*.

Los docentes que podemos agrupar bajo esta categoría, transforman el acto de educar en un simple juego, subordinando a esta esfera todo el resto de las actividades de estudio.³³⁸

En pro de la creatividad -mal entendida³³⁹-, ponen en un pedestal la actividad lúdica, con lo cual tareas de recreación, de manualidades, de trabajo de huerta, lo que los ingleses denominada *accomplishments*, pasan a ser el eje de la tarea escolar.

³³⁷.-Como en el caso del análisis que hace Lipovetsky, respecto a la nueva manera de encarar la fidelidad de las jóvenes parejas, en estos nuevos tiempos de un fuerte individualismo: "...la honestidad se ha convertido en la virtud número uno" (p. 68). Un no al engaño, fieles por el tiempo que dure. Cf. Gilles Lipovetsky. El crepúsculo del deber..., Op. cit., pp. 67-71.

³³⁸.-Cf. Jacques Maritain. La educación en este momento crucial. Bs.As., Ediciones Desclee, de Brouwer, 2 ed. 1954. p. 72.

³³⁹.-Para ver una propuesta correcta entre la relación de la educación y el juego, y su ubicación justa dentro del ámbito escolar, remitimos al comienzo de este capítulo donde presentamos al respecto la postura del catedrático español Alfonso López Quintás, a la cual adherimos.

El docente se transforma así en esta era de gran presencia mass mediática, en un *entertainment* más. Que junto a los video juegos y la realidad virtual, se presenta frente a sus alumnos y se ponen a su disposición para tratar de hacer más ameno el hecho de permanecer unas cinco horas -termino medio- en el no-lugar en que se ha transformado a la escuela.

El *homo ludicus*, en la persona del docente, hace de la mentalidad vitalista³⁴⁰ su razón de ser. Nada hay de profundidad, nada hay de apertura al mundo del espíritu.

El juego como un valioso recurso, pierde su potencial ya que no está enmarcado en una propuesta antropológica y teleológica que busque el crecimiento de los alumnos como personas. Hay una reducción del juego a la esfera simplemente metodológica.

4.2.1.7. El docente como *homo sapiens*.

He aquí el docente que actúa su rol, poniendo un acento exagerado en los saberes a transmitir. Es aquél que en otros tiempos se identificaba con el rótulo de docente enciclopedista o diletante.

Para él sólo hay saberes que deben ser asimilados por sus alumnos. Tiene un obsesión: terminar el programa. Su labor se ve subordinada a la urgencia por pasar de un tema a otro, de una unidad a otra, de una bolilla a otra. Bolilla que como su nombre lo indica es un cuerpo esférico y como tal se desliza, corre sin detenerse por la mente del alumno. A lo sumo sirve para taponar algún agujero que le haya quedado de deformaciones anteriores.

³⁴⁰.-"...el *vitalismo*, movimiento de entreguerras que provocó a través de múltiples medios -que van del tratado filosófico a la obra cinematográfica- un sentimiento difuso de aversión hacia el espíritu y toda manifestación de vida espiritual". Cf. Alfonso López Quintás. Op.cit. p.31.

¿Y el alumno?, ¿se lo percibe como una persona que esta formándose y que necesita bastante más que un docente que solo piense en los saberes? Si la relación docente-alumno se mediatiza con el contenido frío de una asignatura y nada más, se impide construir un diálogo fecundo que contribuya en el proceso de discernimiento.

No postulamos con esta denuncia, que se deba someter a un vaciamiento de contenidos a la educación, sino que pedimos que el docente los ubique en su justo lugar. La escuela no puede convertirse en forma exclusiva en un lugar de formación y reciclaje de futuros trabajadores y profesionales.

En la escuela se ponen en juego muchos otros saberes -no académicos- que deben contribuir la formación personal del joven que se esta educando. Son muy sabias e ilustrativas las palabras de Ernesto Sabato:

...los franceses dicen "sage", para no confundir con ese "savant" que no puede hablarnos sino de silicatos o resistencia de materiales.....Estoy hablando de esa educación que debería recibir el ser humano en sus etapas iniciales, cuando su espíritu es más frágil, ese instante que para siempre decide lo que va a ser: si mezquino o generoso, si cobarde o valiente, si irresponsable o responsable, si lobo del hombre o capaz de acciones comunitarias.³⁴¹

4.2.1.8. El docente como *homo pietosus*.

El *homo pietosus*, se caracteriza por su misericordia y su gran inclinación a la piedad religiosa. Un verdadero pietismo.

³⁴¹.-Cf. Ernesto Sabato. Op. cit., pp. 83-84.

Queremos reflejar con este calificativo a aquellos docentes -que abundan en muchos colegios confesionales- imposibilitados para percibir la dimensión inmanente de su tarea³⁴².

Anclados en el más allá, sin los pies en la tierra, viven su rol docente cual místicos de la educación. Esta forma de desarrollar su labor docente genera muchos males, tanto a los alumnos como al resto de la comunidad educativa.

En primer lugar logra un efecto reactivo en los alumnos, frente a cualquier propuesta que tenga un viso de religiosidad. Se respira un olor a sacristías en las aulas que no le hace muy bien a nadie.

En segundo lugar, subordina el inmenso caudal de problemas de índole material, humano, económico, social, etc..., que se viven a diario en una comunidad escolar, a una visión enfermiza de lo religioso³⁴³ o si se quiere aceptable para una vida monástica pero no para una practica laboral cotidiana en el mundo.

Por último en muchos casos practican una cierta extorsión , -así podríamos llamarlo-, manipulando en forma cruel el tema de la culpa respecto a los alumnos, donde se ve menoscabada la libertad de los educandos. Estos manejos, muy sutiles poco percibidos y comprendidos por los jóvenes alumnos, atentan contra sus proceso de formación como personas y sobre todo, contra la posibilidad de poder asumir su libertad con un alto grado de responsabilidad y no de una exagerada conciencia culposa.

³⁴².-No negamos la religiosidad en el docente. Nos parece apropiada e importantísima en este proceso de de-secularización que viven la cultura en el horizonte postmoderno. Pero no cualquier forma de encarar y asumir el fenómeno religioso es adecuada y más si estamos reflexionando sobre un educador y la responsabilidad que a él le cabe en el proceso de personalización. Para ahondar nuestra postura sugerimos ver los ítemes: el rol docente como *homo mistagogós* y como *homo providens*, que presentamos más adelante.

³⁴³.-Para profundizar este punto sugerimos la lectura de Cf. Giorgio Zunini. Homo religiosos. Estudios sobre psicología de la religión. Bs.As., EUDEBA, 2 ed., junio de 1977. pp. 31-54.

4.2.1.9. El docente como *homo loquacissimus*.

Podemos traducir esta expresión en forma literal como "hombre tan hablador". En lenguaje corriente estamos en presencia del docente verborrágico.

Ese que no puede parar de hablar, que apabulla a su circunstancial alumno con la capacidad de oratoria³⁴⁴. Detrás de esta actitud, se esconde un deseo de escucharse sólo así mismo. Necesita poner su propio "cassette" sobre "su tema" y lo que es peor sobre "todos los temas".

Esto último es un indicador de que con la verborrea se esconden, la mayoría de las veces una actitud de soberbia y miedo frente al no saber, se niega y se somete al otro con el uso indiscriminado de la lengua. También anidan actitudes moralinas que se regodean en la elaboración de sermones disciplinarios respecto a sus alumnos.

Por lo general, esta actitud deja trasuntar un exceso de formalismo que se esconde en las palabras. El verborrear impide llegar a transmitir la esencia y la profundidad de las cosas. Se dificulta el acceso del otro, al nudo gordeano de las cuestiones relevantes del discurso docente.

Esto por su puesto no implica negar la potencialidad de la palabra, pero cuando es camino hacia el encuentro con el otro. Es decir sirve para establecer un diálogo³⁴⁵. A su vez es necesario revalorar el papel que juegan los silencios³⁴⁶ en el proceso de

³⁴⁴.-En la actualidad y con el uso excesivo e indiscriminado de la tecnología educativa al ámbito de la educación -por parte del docente-, no solo la verborragia se traduce en un vivaz locuacidad, sino que también podemos encontrarla metamorfoseada detrás de un apabullante tecnologicismo.

³⁴⁵.-Hablaemos sobre el diálogo en próximo capítulo.

³⁴⁶.-"...el silencio establece la diferencia entre mi persona y la persona del otro. Acallar las demandas, los estímulos, las críticas las amenazas, los desafíos las invitaciones del entorno, establece el espacio de la persona. El silencio hace efectiva la diferencia entre el yo y el otro, el yo y el mundo. Establece la diferencia entre la exterioridad e interioridad". Cf.Fernando Onetto. Op. cit., p. 143.

enseñar. Entendido como un silencio concentrado, un silencio lleno, no un callar que sólo sea mudez.

4.2.2. Propuesta parcial: ¿es posible proporcionarla desde el rol docente?

El docente, *homo artifex*, *homo mistagogós* y *homo providens*.

Nuestro ideal del docente pasa por un juego combinado de estas tres formas de vivir la propia humanidad. Podremos ver a lo largo de nuestra explicación como las mismas, en primer lugar son más abarcativas que la mera actuación áulica o profesional, es decir van a impactar de lleno al corazón de la persona humana.

En segundo lugar como asumen y elevan aquellos elementos positivos que se esconden en las deformaciones antedichas y que se mantienen eclipsados.

Por último de que manera se complementan configurando el perfil del ser docente anclado en este horizonte postmoderno y contribuyendo a reforzar sus ser alicaído por el proceso de adelgazamiento que vive el sujeto actual³⁴⁷.

4.2.2.1. El docente, *homo artifex*.

El docente como un artista de la educación. Ya lo decía Jacques Maritain:

Enseñar es un arte; el que enseña es un artista....El arte de la educación debería más bien ser comparado al arte medicinal. La medicina tiene que habérselas con un ser viviente, con un organismo que posee una vitalidad interna y un principio interno de salud....la medicina es

³⁴⁷.-Esto es lo que queremos reflejar sacando el vocablo "como", que condicionaba a la expresión *homo...*, en cada una de las deformaciones del rol docente que hemos presentado anteriormente. En nuestra propuesta el docente será *homo*, *artifex*, *mistagogós* y *providens* a secas. Es decir que no estableceremos una diferencia tajante entre rol y ser, entre hacer y ser. La persona se manifiesta como una unidad, en la cual su ser se debe ver reflejado en su actuar. Por lo tanto no es posible alentar aquellas tendencias que disocien el pensar, el ser y el actuar. Es necesario resistir a la inclinación actual que privilegia la *poíesis* (estética y productiva) y la disocia de una verdadera praxis educativa, en donde la persona humana pudiese recuperar, su condición de sujeto hacedor de historia.

*ars cooperativa naturae, un arte ministerial, un arte al servicio de la naturaleza. Lo mismo se ha de decir de la educación.*³⁴⁸

En este sentido el docente debe ser creativo y perceptivo.

Creativo para saber recrear a diario la praxis educativa en un contexto que no le es a fin. En el cual compite abiertamente con una cultura mass-mediática, con el desinterés de los alumnos, con la exigencia de los padres y con el espacio físico escolar que ha ido perdiendo como dijéramos anteriormente su condición de lugar para transformarse en un espacio de anonimato.

Pero a su vez debe desarrollar un agudo sentido de la percepción. No solamente sensorial. Sobre todo debe ser maestro en escuchar esas voces del alma, que no hacen ruido pero que desde el silencio y muchas veces la pasividad del educando, nos interpelan y claman por nosotros.

Esas voces del alma responden a un orden de ser de cada educando. Como la madera tiene sus nudos y es necesario que el artesano al tallar respete las vetas, lo mismo sucede en la labor educativa. Con un matiz, más que importante: la madera es estática, el niño o joven que está frente a nosotros es una variable dinámica. Esta en un permanente proceso de personalización.

Pero por sobre todo lo dicho, el docente como un artista debe ser autor, responsable por su obra, que es educar. Debe volcar en ella todo su ser y comprometerse con el otro, desde esta elección que es libre, ya que nadie lo ha obligado a realizar esta tarea.

Puede sonar a lirismo, pero nada hay más alejado de esto. No buscamos un docente que sea ajeno a la realidad, sino que con los pies firmes en la tierra, pueda dar respuesta a la crisis educativa actual. Una respuesta que pase principalmente por un

³⁴⁸.-Jacques Maritain. Op. cit., pp. 43-44.

hacerse cargo de su rol protagónico en el debate teórico pero sobre todo en la praxis cotidiana³⁴⁹.

Un docente, artista que tenga claro el fin a que apunta su tarea³⁵⁰.

Ser docente implica saber a donde quiero llegar -tener claridad sobre el *télos* educativo-, poder entablar un diálogo fecundo con los educandos -no caer en el mutismo, ni en el soliloquio- y por sobre todo no ceder a la modas y al snobismo.

4.2.2.2. El docente, *homo mistagogós*.

Mistagogós era aquél -que en la antigüedad- iniciaba a los fieles en los misterios religiosos. Nosotros tomamos esta expresión aquí con el propósito de recalcar sobre todo tres aspectos de la mistagogía.

En primer lugar el *mistagogós* era un iniciador, un canal, nunca un fin.

³⁴⁹.-Este hacerse cargo de la praxis educativa, es lo que lo diferencia de los que se autoproclaman cientistas de la educación. Nos parece pertinente aquí la comparación y diferenciación entre crítico de arte y artista que hace Ana María Rodríguez Magda, ya que hablamos del docente, un *homo artifex*. Según la autora ambos roles poseen discursos disímiles: mientras que el del artista es intransitivo, autorreferente, es una unidad estructural autónoma, el del crítico -haciendo el paralelismo: nuestros cientistas de la educación- es predominantemente referencial, transitivo y busca revelar la verdad que otro posee. Al decir de Oscar Wilde: "Su único objetivo es el de escribir sus propias impresiones. Para él se pinta los cuadros, se escriben los libros y se esculpen los mármoles". Cf. Rosa María Rodríguez Magda. Op. cit., pp. 34-35.

Es decir el actuar y el decir del crítico funciona como un metalenguaje sobre la praxis, en muchos casos en educación un discurso cargado de una gran soberbia, que tiende a desvirtuar y a desacreditar la labor docente.

³⁵⁰.-Haciendo un paralelismo estricto con el plano estético y lo que debe ser un artista, nuestra idea no es proponer un docente artifex, al estilo de las vanguardias artísticas de principio de siglo o los representantes del arte pop o del infoarte. Buscamos cerrar la brecha establecida entre el campo de la estética y de la ética, y para eso es necesario un artista (o un docente) que entienda su tarea enmarcada por las siguientes coordenadas: libertad, solidaridad, universalidad y trascendencia. Esto significa un artista, que pudiera ser definido como lo hiciera el Papa Juan Pablo II: "...testigo privilegiado de la apertura y la profundidad del corazón humano". Cf. Juan Pablo II. "Mensaje en el Castillo de Praga", 21/04/90. Encierran esa cuatro coordenadas la idea de un artista que es recreador, que deja de lado actitudes exististas, de olímpico hermetismo, de figuración y exhibicionismo, privilegiando las virtudes del ser ético, libre y solidario, recreador de un nuevo y verdadero "humanismo integral" como gustaba decir Jacques Maritain. Cf. Alberto G. Bellucci "El arte al término...", Op. cit.

Su tarea era conducir a los iniciados y hacerlos acceder a un bien mayor. Al hablar del ser docente, marcamos la diferencia que había entre ser modelo e ídolo. Bien ahora acentuamos en lo que hace a su rol, su papel de introito.

Un *mistagogós* inicia y se hace responsable por sus iniciados³⁵¹. Es una especie de padrino de ellos, un maestro de novicios. Aunque éste no sería el término exacto: en realidad debe lograr ser un verdadero padre.³⁵²

En segundo lugar un *mistagogós* es maestro de misterios. El mismo debe encarnar el misterio. En particular en estos tiempos, en los que la sociedad actual está ávida de misterios, lo que conduce a una revalorización de lo misterioso.³⁵³

El primer misterio, que debe el maestro ayudar a que sus alumnos descubran, es el misterio que anida en sus propios corazones, en lo profundo de su interioridad.

Luego debe abrirles camino hacia un misterio mayor, que se abre en la interioridad de los que le rodean, los otros.

³⁵¹.-Dijimos al referirnos a los jóvenes en el primer capítulo, que dado el vértigo que provoca en sus vidas la cultura presentista, se hallan imposibilitados de percibir la importante dimensión que tiene para el crecimiento como personas el vivir ciertos momentos como verdaderos ritos de iniciación. Hicimos hincapié en este tópico al hacer referencia a sus comportamientos sexuales. Los ritos de iniciación, son momentos de toma de conciencia, en los cuales se trata de asumir responsablemente toda la importancia que trae aparejado un determinado cambio para la persona.

³⁵².-"...cuán importante es que vuelva a nacer el padre, en la forma del ser paternal y de la actitud paternal. Esto implica tres elementos: que vuelva a nacer el amor paternal, la sabiduría paternal y el cuidado paternal". Cf. José P. Kentenich. Mi filosofía de..., Op. cit., p. 42.

³⁵³.-Entendemos esta revalorización misteriosa en un sentido positivo, como una vuelta o un renacer de lo sacro, del sentimiento religioso en la humanidad. No adherimos desde ningún concepto, al resurgir actual del ocultismo y otro tipo de prácticas mágicas, también consideradas por muchos como misteriosas. Para una interpretación correcta ver: Cf. Juan Martín Velasco. El malestar religioso de nuestra cultura. Madrid, Ed. Paulinas, 1993. pp. 239-259. Cf. Josef Sudbrack s.j. La nueva religiosidad. Un desafío para los cristianos. Madrid, Ed. Paulinas, 1990. pp. 107-116 y 229-230. Cf. Darío Mollá. "Hacia una 'mística de ojos abiertos'. Propuestas para el fin del milenio", en: Cristianisme i Justícia (comp.). De cara al tercer milenio. Lecciones y desafíos. Barcelona/Santander, Cristianisme i Justícia y Sal Terrae, 1994. pp. 149-170. Cf. Bernardino C. Piñera El reencantamiento de la vida. Chile, Ed. Los Andes, 1993. pp. 76-77.

Para llegar luego a guiarlos en el camino del Misterio con mayúscula, que reside en una trascendencia que escapa a nuestras dimensiones espacio/temporales y que nos permite entablar un diálogo con el totalmente Otro.

Es condición básica para aprender a caminar en el sendero que nos conduzca al misterio interno, al misterio de los otros y al misterio del Todo Otro, poder abandonar la soberbia que genera un mundo de certezas y seguridades y sobre todo la actitud del que todo lo sabe.

Si es condición básica del aprendizaje también lo es de la enseñanza. El *homo mistagogós* debe ser por tanto un hombre humilde, con una gran fe y esperanza.

En tercer lugar el *mistagogós* debe transformarse en maestro de los deseos.

Hoy vivimos sumergidos en una época invadida por el hedonismo, bajo la lógica de una "sofística del placer".³⁵⁴ Se impone realizar un aprendizaje del deseo. Un ejercicio de ascesis que sólo puede consumarse en una comunidad de receptividad y donación.

La mistagogía del deseo toma su origen en el juego del amor que sólo el hombre -a imagen y semejanza de Dios- puede realizar. Amor desinteresado, que no admite lógicas pragmáticas ni sofisticadas, ni explicaciones ni razones. Este camino de iniciación nos abre como seres humanos a una experiencia de verdadera liberación, no dogmática ni idealista.³⁵⁵

³⁵⁴.-Dominique Folscheid. "En favor del placer", en: ENCUENTRO, N° 27, Noviembre de 1983, Lima/Perú, pp. 80-83. p. 81.

³⁵⁵.-"En la tradición ignaciana hay una ascesis codificada de reordenación del afecto que tiene sus propias exigencias y su trayectoria particular...los 'Ejercicios Espirituales' son una auténtica mistagogía del deseo, porque nos introducen pedagógicamente en un proceso de reordenación de los afectos, guiados desde la fuerza misma del desear". Cf. Xavier Quinzá Lleó. La cultura del deseo y la seducción de Dios. Bilbao, Sal Terrae/Fe y Secularidad, Cuadernos F y S, N° 24, 1993. pp. 30-31.

Esto supone por tanto ante todo un docente, que sea "maestro del corazón". Que viva su rol como una persona: equilibrada y madura. Que se permita así mismo en primer lugar y luego respecto a los otros experimentar ternura y compasión³⁵⁶.

Podríamos resumir todo lo que hemos dicho de este *homo mistagogós*, expresando que será aquel del cual se pueda predicar lo que en forma tan bella sintetizó Han Urs von Balthasar: "*sólo un ser dotado de misterio es digno de amor. Sólo donde hay misterio hay amor*"³⁵⁷.

4.2.2.3. El docente, *homo providens*.

Esta forma de vivir el rol docente, nos habla de una persona que vive con una fe práctica en la providencia divina.³⁵⁸

³⁵⁶.-Esta palabra merece un especial estudio, dada que su significación es central en la respuesta que presentaremos ala crisis educativa del horizonte postmoderno, en el próximo capítulo. Daremos aquí algunos primeros elementos de análisis.

El filósofo contemporáneo Gianni Vattimo apoyándose en un extenso análisis que atraviesa autores como: Schleiermacher, Dilthey, Löwith, Flores d'Arcais, Apel, Habermas, Nietzsche, Lévinas y otros, propone al respecto lo siguiente: "Tal vez de estas consideraciones no se obtengan consecuencias (inmediatamente) relevantes para eso que concierne a los programas políticos concretos, pero aún así se podría sostener que no es de poca monta introducir en la cultura de izquierdas una noción como la de "piedad", ni, en general, sustituir la crítica de la ideología por una explícita opción por la ética como capacidad de trascender la lógica de la lucha por la vida. El desencanto moderno, por los demás, parece abrirse necesariamente a la dimensión "débil" del diluirse, precisamente en la medida en que el ideal del desarrollo o crecimiento se vuelve cada vez menos defendible como único horizonte de una filosofía de la historia. es probable que si queremos ser realmente fieles a la herencia moderna dl desencanto debamos contar mucho más conscientemente con esta cuestión". Cf. Gianni Vattimo. *Ética de la...*, Op. cit., p.203.

Martín Buber, centra la mayor parte de los estudios de su juventud (1904-1909) -pilares para su posterior filosofía dialógica- en base a las investigaciones sobre la historia religiosa judía. En este período descubre el *hasidismo*. Esta palabra deriva de *hasidut*, palabra hebrea que significa piedad, compasión. Cf. Martín Buber. *El rabí de la buena fama. Cuentos jasídicos*. Bs.As. Ed. Proyectos Editoriales, 1998. Cf. Martín Buber. *Yo y tú*. Bs.As., Ed. Nueva Visión, 1977.

Milan Kundera -novelista checo- en su libro la "Insoportable levedad del ser", también hace un extenso estudio del significado etimológico y a la vez una verdadera apología de la palabra compasión. Cf. Milan Kundera *La insoportable...*, Op. cit., pp. 23-25.

³⁵⁷.- Xavier Quinzá Lleó, s.j. "¿Signos de Dios en el tiempo de la Posmodernidad?" Santiago, Chile, ILADES, Departamento de Extensión. 1991. (apuntes personales del curso).

³⁵⁸.-El vocablo providencia merece una explicación adecuada. Es una palabra compuesta formada por tres partes: pro-vi-dencia. El prefijo "*pro*" indica: "lo que esta por". La raíz, "*vi*", corresponde al verbo latino "*venire*": venir. Y el sufijo "*dencia*", es de origen jónico, y denota: "esta fuera del hombre/viene de Dios". La etimología de la palabra providencia implica: "aquéllo que esta por venir, proviene de fuera del hombre, procede de Dios". Esto conduce a una idea de orden en el mundo, que da cuenta de que no todo lo

Romano Guardini profundiza magistralmente este concepto en el último de los ensayos que componen su trabajo: "Mundo y Persona", y es allí donde define a la providencia en los siguientes términos:

...es, más bien, algo en devenir, y que deviene en dirección al hombre que se abre camino a la pureza de la fe y al amor del reino de Dios...Pero tenemos que ser más precisos. Providencia es también algo que tiene lugar sin el hombre del que en el momento se trata; providencia es el conjunto del acontecer universal, el cual es un gobierno de Dios y está pensado por él, el creador y guía de la vida, en orden a la salvación del hombre.³⁵⁹

Teniendo claro este concepto nos parece que la frase que puede funcionar a manera de síntesis, porque que da cuenta de una vida humana -y por tanto también de la vida de los educadores, ya que el educador debe ser ante todo un verdadero hombre-, realizada bajo la confianza en la Divina Providencia, la expresa muy bien otro pedagogo alemán el Padre José Kentenich³⁶⁰.

que acaece en el espacio físico en el que se mueve el hombre esta determinado por él. Hay un Dios que ha creado al mundo y a sus criaturas y no lo ha abandonado, cual relojero que hecha a andar un reloj. Es un Padre amoroso, responsable de su creación, que acompaña a hombre en su realización como persona. La providencia es el indicador de que existe un Plan de Dios que se va realizando en la historia. Puede ser ilustrativo leer al respecto la historia que se relata en el Antiguo Testamento de la Biblia, respecto a José, el penúltimo de los hijos de Jacob. Sus sueños nos indican que todo lo que le va a ocurrir no es pura casualidad, sino que sirve a los planes de Dios. Cf. La Nueva Biblia..., Op. cit., Génesis 37-50.

³⁵⁹.-Romano Guardini. Mundo y Persona. Ensayos para una teoría cristiana del hombre. Madrid, Ed. Guadarrama, 1963, orig. alemán, Berlín, agosto 1939. p. 271.

³⁶⁰.-El padre José Kentenich, sacerdote alemán, es el fundador de la Obra de Schönnstatt. Nació en 1885 en Gymnich. Se ordenó como sacerdote palotino y se dedicó a trabajar de lleno en el ámbito pedagógico, en especial en la educación de los jóvenes. Fue víctima de la persecución nazi, lo cual le valió estar preso durante tres años en el campo de concentración de Dachau. También fue censurado por la Iglesia en los tiempos del preconcilio, dada que su prédica, escritos y la Obra por él creada, tenían un sentido profético anticipándose a los tiempos del aggiornamento, que llegarían a la Iglesia Católica con el Concilio Vaticano II. Esta censura provocó que fuera separado de su obra y exiliado en Milwaukee -EEUU- durante catorce años. El error cometido con él fue reconocido por la Iglesia en la persona de su Santidad, el Papa Paulo VI en diciembre de 1965. Fallece en 1968 en Schönnstatt. Su obra pedagógica se centro en una filosofía de corte personalista -lo que él denominó mentalidad orgánica opuesta al pensamiento de tipo mecanicista-, apoyada en la obra de Romano Guardini y otros pedagogos de la época. Encaró la construcción de una metodología de autoeducación, a través de una serie de mecanismos que posibilitaran una ascesis de la persona humana hacia Dios, sin abandonar el mundo. Logrando un proceso de santificación de la vida diaria. La gran mayoría de sus escritos y pláticas todavía no han sido traducidos al

*Debemos trabajar con la mano en el pulso del tiempo y
el oído en el corazón de Dios.*

De esta expresión podemos extraer las siguientes conclusiones, que deben traducirse en una propuesta pedagógica de corte personalista³⁶¹.

Es necesario un educador que sepa escudriñar los signos de los tiempos que se verifican en su aula, en su escuela, en la educación, en los problemas económicos, sociales y políticos que le aquejan a él y a la sociedad en que está inserto. Esto lo distancia claramente del *homo pietosus*.

Es necesario un educador que sepa leer la voz del alma que se manifiesta por medio de las palabras que enuncian sus alumnos, o través de sus gestos, o de sus actitudes o inclinaciones, también de sus silencios.

castellano. En el año 1975, se realizó la apertura oficial de su proceso de beatificación. En lo que hace a la bibliografía pedagógica sobre el autor, se pueden consultar: Cf. M. Bleyle. Educación en el espíritu de Schoenstatt, Ed. Schoenstatt, 1984. Cf. José Kentenich P. Ethos un Ideal in der Erziehung. Schoenstatt, Verlag, 1972. Cf. José Kentenich. Mi filosofía de..., Op. cit.

³⁶¹.-El personalismo no es un sistema, es "un fenómeno de reacción" como dijese Jacques Maritain o una "filosofía" como lo definiera E. Mounier o "un pensamiento ant-ideológico" como expresara J. Lacroix. Son muchos los posibles personalismos, ya que todas aquellas posturas que sustentan al ser humano como persona:

- *en permanente proceso de formación o construcción; con plena libertad y responsabilidad por sus actos;
- *adherida a una escala axiológica;
- *abierta a los otros y solidaria;
- *comprometida con la realidad;
- *opuesta a todo tipo de sistema totalitario o individualista;
- *que utiliza el diálogo como el único camino para establecer comunicación con las otras personas promoviendo el pluralismo, la participación, la interacción etc...;

entre sus principales características, estarían englobadas en este tipo de pensamiento.

En el caso de la propuesta que nosotros sustentamos en esta tesis, la misma participa de un personalismo deísta, es decir que sumadas a todas las rasgos antes mencionados, este agrega la apertura a una dimensión trascendente. La apertura a Dios. Es decir que se reconoce persona porque es nombrado y llamado por el Tu eterno.

Respecto a Bibliografía sobre el tema pueden consultarse como fuentes directas las obras de Jacques Maritain, E. Mounier, Romano Guardini, Xavier Zubiri, J. Lacroix, Martín Buber, E. Levinas, P. Ricoeur, J.M. Domenech, entre otros. Pero para una introducción sencilla al tema recomendamos el trabajo de Cf. Agustín Domingo Moratalla. Op. cit.

Es necesario un educador que comprenda y respete el orden de ser de sus educandos³⁶². Orden de ser que tiene como indicadores: el nivel socio-económico, su situación familiar, su edad, sus ideales, sus sueños, su sexo, su estructura psicológica, su fe, sus costumbres,

No es una mera lectura sociológica lo que le estamos pidiendo al docente *homo providens*. Es mucho más. Es ser capaz de interpretar providencialmente, no alterando voluntariamente y porque sí, ese orden de ser que se manifiesta en sus alumnos.

Pero sobre todo, necesitamos un educador que detrás de todo esto sepa unir, hacer puente con el plan que Dios tiene trazado para la historia colectiva y particular de su Pueblo en cada tiempo determinado. Tarea que sólo podrá desarrollar si su ser se alza desde la interioridad hacia las alturas donde reside el Totalmente Otro, el TÚ con mayúscula.

Aun quedaría algo por agregar al análisis de este *homo providens* y consiste en como dar respuesta al siguiente interrogante: ¿de qué manera evalúa la persona su acción, es decir lo que él está llevando a cabo como educador, para saber si concuerda o no con ese Plan amoroso del Padre?

Retomando y parafraseando al padre José Kentenich, citado más arriba, podemos decir que hay dos leyes que confirman nuestro actuar: la ley de la puerta abierta y la ley de la resultante creadora. En forma muy breve veremos que significan estas dos expresiones.

La primera indica que se debe trabajar como educador en aquella dirección, donde exista una mayor concentración de signos o indicadores, que manifiesten que la voluntad de Dios va en ese sentido. Esto se traduce en "puertas abiertas", que revelan

³⁶².-Este principio nos retrotrae a la escolástica y a santo Tomás: "*Ordo essendi est ordo agendi*" (El orden de ser determina el orden del actuar). Esto significa que el ser determina el querer y el deber. Dicho más exactamente: el ritmo objetivo del ser determina el ritmo de vida subjetivo, constituyéndose así en norma para todo el sistema de educación. Más aún: la dinámica del ser determina la dinámica de la vida y de la educación. Cf. José Kentenich P. Mi filosofía de..., Op. cit., pp. 10-16.

que se puede seguir caminando, que no se tienen trabas. Y que si hay trabas no son tales, que no se pueda superarlas.

La segunda expresión, que parece ligada con la física, denota que si las acciones educativas han interpretado correctamente el Plan Eterno y se complementan, se va a generar más vida, es decir su resultado será fecundo y creativo. Es decir traerá paz y gozo³⁶³. De lo contrario si no se camina por el sendero adecuado seremos testigos de como la vida se apaga por sí misma, con la posibilidad siempre por supuesto desde la misericordia Divina de desandar camino y volver a empezar³⁶⁴.

5. Los adolescentes y jóvenes frente a la encrucijada del cambio epocal.

En este apartado identificaremos y buscaremos comprender, ¿cómo este cambio epocal afecta a los jóvenes de hoy?

Abordaremos esta pregunta desde una descripción exhaustiva de cómo vive, goza, padece y se posiciona la juventud frente a este cambio epocal. Esto nos permitirá examinar con mayor grado de detalle cómo repercuten estos cambios en el sujeto de la educación³⁶⁵.

³⁶³.-Es importante resaltar que muchas veces estos momentos también van acompañados de dolor. Pero un dolor esperanzado. Dolores de parto.

³⁶⁴.-Todo lo que hemos dicho respecto a la metodología a seguir por el *homo providens*, es posible también visualizarlo y extraerlo -en forma paralela- de los pasos que constituyen la pedagogía ignaciana -elaborada por san Ignacio de Loyola (1491-1556), fundador de la Compañía de Jesús-: contextualizar, reflexionar, discernir, actuar y evaluar. Cf. Comisión Internacional para el Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús (ICAJE). Pedagogía Ignaciana. Planteamiento Práctico. La Paz, Provincia de Bolivia de la Compañía de Jesús, 1993. pp. 117-134.

³⁶⁵.-Nos detendremos en los jóvenes y adolescentes. No haremos mención a los niños ni a los adultos, esto no implica no reconocerlos como sujetos educativos. Sin embargo, nos parece en primer lugar que la problemática de los jóvenes y adolescentes, es el eje de análisis que se debe privilegiar hoy, ya que existe una simbiosis entre nuestro horizonte postmoderno y esta etapa de la vida del ser humano. En segundo lugar, la adolescencia funciona como un vínculo entre la niñez y la adultez, de esta manera al hacer referencia a ellos estaremos indirectamente mencionando a los niños porque llegarán a ser adolescentes muy pronto y a los adultos porque lo acepten o no, sean conscientes o no, tienen a su cargo la educación

Lo primero que debemos preguntarnos entonces, antes de visualizar los desafíos de la adolescencia y juventud actual, es ¿qué se entiende por joven?, ¿qué se entiende por adolescente?.

Algunos identifican ambos términos como sinónimos. Si vamos a la etimología encontraremos diferencias: "*...adolescens era el que adolecía, aquél al que algo faltaba, era el carente o necesitante; juven, por el contrario, era el que tenía la fuerza suficiente para iudar (ayudar).*"³⁶⁶

En el marco teórico en que nos movemos en esta tesis, utilizaremos juventud como término que engloba a adolescente y a joven. No buscaremos definiciones biologicistas, ni psicológicas, ni tampoco sociales³⁶⁷.

Empezaremos diciendo que la definición de la juventud como etapa social institucionalizada es muy reciente en el tiempo, ya que guarda estrecha relación con los procesos educativos y la incorporación a los mercados de trabajo³⁶⁸.

Es en la postguerra cuando el auge de los estudios de formación profesional de nivel medio, en el campo industrial, retiene a una gran mayoría de los niños en el sistema educativo y pospone de esa forma su ingreso al mundo de los adultos.

de los adolescentes y jóvenes, sea como padres, docentes o formando parte de la clase dirigente de la sociedad. Por último pensamos que los adolescentes y jóvenes son aquéllos a quienes esta etapa consumista del capitalismo, producto del cambio epocal, más afecta, sean ricos o pobres, propietarios de su ta/te/ti o marginales.

³⁶⁶.-Carlos Díaz. Los nuevos jóvenes de la vieja Europa. Madrid. Ed. Libertarias, 1989. p.33.

³⁶⁷.-Nuestra perspectiva es profundizar en el sujeto humano como persona, y en tanto que es persona, en una triple relación, muchas veces tensionante: hacia su propio ser, hacia los otros y hacia el Otro. De como lleve a cabo el joven -a partir de su libertad- el desarrollo de estos tres caminos, dependerá en definitiva su realidad como persona adulta en el futuro.

³⁶⁸.-Cf.Klaus Allerbeck y Leopold Rosenmayr. Introducción a la Sociología de la Juventud. Bs. As. Ed. Kapelusz, 1979. pp. 170-174.

Por supuesto esto no sucede de esta manera con todos, los sectores urbano-marginales y campesinos siguen haciendo su entrada en forma y rápida y brusca a la adultez.

El ingreso al mercado de trabajo se transforma así en uno de los indicadores importantes del final de la juventud³⁶⁹. Sin embargo hilando más fino y aproximándonos un poco más a nuestro punto de vista, podemos enunciar otro indicador: el hecho de tomar una *opción de vida*, marca el inicio de la etapa adulta y el final de la juventud.

¿Qué entendemos por este concepto? Hacer una *opción de vida*, implica hacer una elección, en forma libre, con total responsabilidad y que provoque consecuencias importantes para la vida toda de la persona, como así también en gran medida para la de aquéllos con los cuales el joven convive.

No son muchas las elecciones verdaderas que uno hace en la vida, ya que el escoger una alternativa donde se ve involucrada toda la persona, y en parte la vida de los seres con los cuales establezco una relación estrecha, implica algo relevante y que conduce a dejar de lado otras alternativas también válidas.

El cambio epocal que transitamos ha relativizado y trivializado las *opciones de vida*. La propaganda coloca burdamente como seuodopciones de vida, elementos que están ligados a una lógica consumista. El cómo vestirse, el qué beber, qué automóvil usar, qué carrera elegir, etc..., han sido elevados "mágicamente" al grado de *opción de vida*.

Sin embargo, estas decisiones tienen que ver con aspectos más profundos de la persona: el formar pareja estable u optar por no hacerlo, decidir tener hijos, cambiar de sexo³⁷⁰, en definitiva qué hacer con la vida.

³⁶⁹.-Cf.Luis Ostrej. "Los nuevos trabajadores de la convertibilidad", en: CLARIN, Bs.As., 10 de julio de 1994, Suplemento Económico, pp. 1-5.

³⁷⁰.-"El modelo estético de los ochenta no es la femineidad -ni la masculinidad, por supuesto-, sino el de una androginia mutante, frankesteniana....En palabras de Baudrillard: 'Pornografía postmoderna si se quiere, donde la sexualidad se pierde en el exceso teatral de su ambigüedad y de su indiferencia'. Es en

Como puede apreciarse cada día más, las *opciones de vida* así entendidas son diferidas en el tiempo o paradójicamente se las minimiza y al intentar vivir el presente, haciendo un mal uso de la libertad, transformamos elecciones profundas en caprichos momentáneos.

El "haz lo que quieras", "el pasar el tiempo", o en su defecto "el vivir a fondo" y "quemar etapas", se transforman así en las filosofías de vida de la juventud.

Esta paradoja nos conduce a un doble resultado. Por un lado nos encontramos con eternos jóvenes que no se animan a ser adultos, que pasan su vida sin asumir el rol que les cabe como sujetos sociales, que evitan todo tipo de responsabilidad y compromiso³⁷¹.

Esto se ve agravado en los últimos años por la problemática inserción al mercado laboral de los jóvenes, que en los países del primer mundo se trata de paliar en parte con la permanencia en estudios de postgrado a través de becas hasta edad muy avanzada y en el tercer mundo mediante programas capacitación destinados al sector juvenil.

Por otro lado, cada día más es frecuente el fenómeno de casi niños que jugando se convierten en adultos. Es interesante el fenómeno de las "lolitas"³⁷², modelos de 13 a 17 años de edad, que desfilan por las pasarelas, muestran sus cuerpos en forma seductora en revistas de amplia circulación, cambian de pareja como de traje de baño y compiten en forma ventajosa con sus pares profesionales adultos, ya que ofrecen el "look" de la modelo ecológica, natural, sin implantes, lifting ni siliconas. Todo lo que llevan es de ellas.

este sentido en el que se puede hablar del 'modelo transexual' como paradigma estético de nuestro presente". Cf. Rosa María Rodríguez Magda. Op.cit. p.68.

³⁷¹.-Cf. Mónica Martín. "Los nuevos solteros", en: VIVA, Bs.As., 03/07/94, pp. 76-83.

³⁷².-Cf. Claudia Acuña. "No somos ángeles. Confesiones de dos lolitas", en : VIVA, Bs.As., 26/06/94, pp. 43-49.

En la otra punta de esta madeja están los jóvenes marginales que también "jugando" o por infortunio de la vida se los conduce a hacer opciones de vida. Adolescentes o niñas que se transforman en madres solteras, prostitución infantil, mendicidad en las calles, delincuencia juvenil.

No es fácil ser joven hoy. Nunca lo ha sido; siempre ha implicado duelos con la cultura adulta³⁷³. Pero hoy esto se agrava ya que el marco donde se mueve un joven no está marcado ni delimitado por los adultos. No hay con quién confrontar y desde allí construir la personalidad.

Nuestra horizonte postmoderno privilegia la juventud, es un horizonte adolescente, donde los niños y adultos están mal vistos. Los primeros por ser una carga, una responsabilidad. Esto se evidencia en la baja tasa de natalidad de los países el primer mundo y en lo movimientos proabortistas, como así también en las arquitectura actual que privilegia estructuras como los "lofts"³⁷⁴ donde los niños no tienen cabida.

A su vez los adultos son mal vistos o ignorados, porque representan el futuro, un deber ser para el joven, el paso de los años que choca abruptamente con el eterno presente que se nos vende.

Sólo hay por lo tanto, adultos que quieren ser adolescentes y que compiten con ellos: por un puesto en el mercado laboral, por el afecto de una pareja, por un lugar en la casa, etc... Es así como la juventud -nos recuerda Rosa María Rodríguez Magda- se transforma para los adultos en

*el esfuerzo que usted hace por consumir un diseño
desenfadado y lúdico, esfuerzo que, ciertamente, nos*

³⁷³.-Cf.A.Aberastury y M. Knobel. La adolescencia normal. Bs.As. Paidós, 1995, p.23 y ss.

³⁷⁴.-Cf.Sandra López. "La moda de los lofts. Vivir sin paredes", en: REVISTA CLARIN, Bs.As., 30/01/94, pp. 16-18.

*pone a todos más guapos, pero que hay que dosificar sabiamente, porque los años son los años, y a ver si se va usted a dejar la salud en el intento.*³⁷⁵

Cuando la vida, la gimnasia, la cirugía estética, les marca a los adultos, el límite, e irremediablemente dejan de ser un simulacro de joven se cae sin retorno en la vejez. Y todos somos conscientes del mal trato que este horizonte postmoderno consagra a esta etapa de la vida³⁷⁶.

La difícil tarea de ser joven en un mundo adolescente, trata de ser paliada en parte por los medios, -la escuela juega como un gran ausente en esta tarea- en especial por la TV, que de distintas formas ha puesto sobre el tapete la problemática del joven.

En forma muy especial -dado el poder de atracción que ejercen sobre el joven los medios audiovisuales- por la nueva vigencia que ha cobrado el género del teleteatro, proliferan en la televisión argentina, este tipo de programas donde de una manera simple y con un lenguaje de la calle se trata de poner al descubierto los problemas, duelos y conflictos de los jóvenes de hoy.

Sí, al faltar los adultos y la escuela haber perdido ascendiente, la televisión se transforma en el otro, en el cual mirarse, y a partir del cual se puede el joven identificar.

Los problemas familiares, de pareja, de relación, de trabajo, de personalidad, etc, son "representados" por jóvenes actores, lo cual permite que la teleplatea juvenil proyecte en ellos sus fantasías y conflictos más comunes³⁷⁷.

³⁷⁵.-Rosa María Rodríguez Magda. Op.cit. p.236.

³⁷⁶.-Cf.Norbert Elías. La soledad de los moribundos. México. FCE. 1ºed. 1987. pp. 87-88.

³⁷⁷.-Véase el éxito en rating, que tienen en la televisión argentina programas como "Montaña Rusa" o "Aprender a volar". O la que tuvieron en su momento, el ya concluido ciclo "La banda del Golden Rocket" o "La TV ataca". O la serie importada "Beverly Hills 90210". Los teleteatros se transforman así en una forma amena y atrayente de reflejar en gran medida la realidad que agobia y desafía a nuestros jóvenes. Cf.Sandra Comisso. "Camino a la fama", en: REVISTA CLARIN, Bs.As., 22/05/94, pp. 16-20. Cf.Enrique Torres. "Casi nada serio en realidad", en: CLARIN, Bs.As., 9 de junio de 1993, pp.20-21. Cf. Paula Andaló. "Casi todo es posible en las tiras", en: CLARIN, Bs.As., 9 de junio de 1993, p. 21.

Queda latente una pregunta que los educadores, padres y dirigentes se hacen, muchas veces en forma angustiada, al tomar conciencia de la problemática que atraviesan los jóvenes de hoy: ¿qué pasa por sus cabezas?; ¿qué piensan?; ¿cuáles son sus valores?

Diversas encuestas y estudios -que no analizaremos en detalle dado que nos desviaríamos del objetivo central- tratan de llegar a reflejar -a través de resultados: cualitativos y cuantitativos- el perfil, de la juventud actual tanto en nuestro país como en otros de América Latina³⁷⁸. Tarea de por sí difícil, y cuestionada como cualquier resultado estadístico, pero más en lo que hace a los jóvenes.

Como no podría ser de otra forma, este perfil no es uniforme, son muy pocas las constantes de un estudio a otro, sin embargo refleja tres aspectos centrales de la mayoría de los jóvenes de hoy: el cambio permanente postulado como máxima de vida, el hecho de contestar a las preguntas desde las costumbres y pensar del grupo o "tribu" al cual se pertenece³⁷⁹ y por último el trueque o reemplazo de lo ético por lo estético³⁸⁰, con un predominio de la música -rock, pop, disco, bailanta, salsa, boleros,

³⁷⁸.-Cf. Jorge Aulicino. "Qué tienen los jóvenes en la cabeza", en: CLARIN, Segunda Sección, 19 de diciembre de 1993, Bs.As., pp. 1-5. Cf. Isabel Iolosa y Juan Pablo Donoso. "Los chilenos de fin de siglo", en: APSI, N° 444, del 22/02 al 7/03 de 1993. Santiago de Chile. pp. 11-15. Cf. Mario Markik. "Primero yo, después yo", en: NOTICIAS, 7 de julio de 1991, Bs.As., pp. 72-79. Cf. José Weinstein. Jóvenes de los '90: ¿"Inmorales", "Incultos", "Apolíticos" o... "Nuevos Ciudadanos"?. Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (C.I.D.E.), Documento de Discusión, N° 3, junio de 1991.

³⁷⁹.Se pone así de manifiesto el efecto gregario y masificador por sobre la construcción de la personalidad.

Cf. Jorge Aulicino. "Las nuevas tribus urbanas", en: CLARIN, Segunda Sección, 22 de mayo de 1994. Bs.As., pp. 1-5. Cf. Mario Margulis y otros.Op. cit. Cf.Klaus Allerbeck y Leopold Rosenmayr. Op.cit. 93-99. Cf. "Jóvenes tribus urbanas", Editorial del diario CLARIN, Bs.As., 21 de agosto de 1994.

³⁸⁰.-En esta estetización de la vida podemos enumerar una serie de áreas o actividades que en los últimos tiempos han sido el depósito de una fuerte carga "erótica", es decir que en ellas los jóvenes han volcado toda su energía transformándolas en pivote en torno al cual giran sus vidas. Dichas áreas son: la moda, la diversión, el baile, el ocio, el trabajo, la vivienda, los videos, la música. Dichos focos de atención han reemplazado al peso de las ideologías en el pasado. La mayoría de estas actividades se caracterizan porque en ellas impera el reino del todo vale de la mano de un fuerte "revival" de formas del pasado. Cf.Carlos Díaz. Los nuevos jóvenes...Op.cit. pp. 99-120.

etc., en definitiva de cualquier tipo de musica³⁸¹-, el video³⁸² y la unión de ambos a través de los videoclips³⁸³.

Sin embargo es importante remarcar el hecho de que muchas respuestas son contradictorias y lógicamente imposibles de sostener por la misma persona. Esto da la pauta de que el joven postmoderno pierde su individualidad a manos del reino de la paradoja, producto del pastiche postmoderno

El pastiche, el "como si", el plagio, sería el resultado o engendro de la desaparición de la individualidad.....El pastiche,.....significa "ser como si fuera otro", la imitación directa sin elaboración propia, sin estilo personal³⁸⁴.

Es nuestra intención luego de esta extensa introducción a la problemática de los jóvenes hoy, confrontarla con las características centrales con que describimos el horizonte postmoderno.

Por ese motivo analizaremos el fenómeno juvenil frente a cuatro desafíos o temáticas concretas:

- * La juventud y la crisis de los metarrelatos.
- * La juventud y la cultura del presente.
- * La juventud y la vida cotidiana.
- * La juventud y la religiosidad light.

³⁸¹.-Cf.Hermann Rauhe. "Música 'pop' y canciones de moda - discusión crítica de un fenómeno de masas", en: EDUCACION, Vol 38, Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las Ciencias Pedagógicas. Ed. por el Instituto de Colaboración Científica. Tübingen. 1989. pp. 45-72. Cf.Alain Finkielkraut. Op.cit. pp.132-134.

³⁸².-Cf.Jorge Glusberg. Op.cit. pp.266-280.

³⁸³.- Cf.Alain Finkielkraut. Op. cit. p. 138.

³⁸⁴.-Guillermo A. Obiols y Silvia Disegni de Obiols. Op. cit. p. 60.

Vale aclarar, que el tratamiento de cada uno de estos ítemes daría para un desarrollo particular. Es nuestro objetivo en este punto solamente mostrar, poner al descubierto las luces y las sombras del pensar y accionar juvenil frente a estas temáticas.

Por supuesto las temáticas sirven a manera de etiquetas, que engloban una serie de subtemas, los cuales fueron enumerados exhaustivamente en el primer capítulo al referirnos al horizonte postmoderno.

5.1. La juventud y la crisis de los metarrelatos.

Obiols en una parte de su trabajo se formula la siguiente pregunta, que nos parece central para el punto que estamos comenzando a analizar: *"...¿qué ocurrirá cuando el medio, la cultura que rodea al adolescente haya decretado el 'fin de las ideologías'?..."*³⁸⁵.

Podemos comenzar a responder esta pregunta, con la siguiente reflexión: si a la juventud de los '60 y los '70, la hiciéramos viajar en el tiempo y la confrontáramos con los jóvenes de hoy, seguramente no se sentiría identificada.

Sin embargo, esa misma generación con el paso de los años, ha hecho una fuerte autocrítica de su actuar, y hoy los encontraría más próximos, en algunos casos casi yuxtapuestos o confundidos, lo que por supuesto, tampoco permite un sano crecimiento para nuestra juventud³⁸⁶.

Como bien hace notar José Pablo Feinmann, los jóvenes de hoy están:

³⁸⁵.-Ibidem. p. 56.

³⁸⁶.-Es importante recalcar, el hecho de que en gran medida muchos de los que fueron jóvenes en los '60 y '70, son los padres de los jóvenes de los '90. Cf. Claus Leggewie. "¿Hijos de Mayo del '68?", en: CLARIN, 23/04/93, p.19.

...hartos de escuchar la épica, la gran derrota y el martirio....Les refregamos todo el tiempo nuestras grandes aventuras del pasado, los abrumamos con el relato de los años difíciles, donde nuestra generación fue torturada y aniquilada. Le contamos de la utopía, de las grandes creencias. Ellos no tienen eso ahora y al no tenerlo reaccionan con bronca. Y yo creo que tienen razón. Esas historias nuestras funcionan como un reproche a lo que ellos no han hecho.³⁸⁷

Los jóvenes de aquellas décadas vivieron ilusiones muy fuertes, tenían presente la idea de la revolución y la creencia en una utopía. Hoy estas dos palabras son piezas de museo.

Los grandes relatos que atrajeron a los jóvenes de otras épocas, en algunos casos hasta jugarse la vida, han entrado en crisis de la mano de la razón moderna.

Esta falta de creencia en las utopías no implica que el joven haya dejado de lado la audacia, el querer jugarse, que haya abandonado posturas ideales. Lo que ha sucedido es que en gran medida le repugna el engaño, prefiere la autenticidad. Basta de mentiras y colosales ideales bajo los cuales inmolarse. Es así como percibe a los grandes relatos. Hay en el joven una cuota mayor, de sano realismo, combinado con una gran pragmatismo.

Desprovistos del Gran proyecto, lo cotidiano se convierte en lo que es: la vida de cada día y de todos los días. ¿Sano minimalismo? Tal vez: todos tienen sus pequeños proyectos capaces de colmar y justificar el día, la semana, el mes, o a lo sumo el año....La Misión se disemina en programas, iniciativas que nacen y mueren, propuestas locales...¿Elegía o apología de la discontinuidad que sobrellevamos en el día a día? Un poco de cada una, juntas y revueltas.³⁸⁸

³⁸⁷.-Mario Markik. Op.cit. pp. 73-74.

³⁸⁸.-Martín Hopenhayn. Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la Modernidad en América Latina. Santiago, Chile, FCE, 1° ed. 1994. p. 22.

Su actuar parte de visualizar el presente, y proyectar un futuro inmediato. Un cuasi presente. Esto lo conduce a pequeñas metas, que lo implican a él, a su grupo de pertenencia, a su pareja, en algunos casos a sus padres, pero ya no al género humano en su conjunto. *"Porque nos apetece y con quien queremos: todo es relativo, no hay normas, no hay racionalidad objetiva, cada cual es su propio brujo, en principio;..."*³⁸⁹.

Muchas veces tampoco estas metas, -que el joven se autoimpone y por ende las percibe como auténticas, aunque sabemos en muchos casos son vendidas por los medios- se llevan a cabo. Pero dada la vertiginosa carrera en que nos sumerge la vida en este horizonte postmoderno, es difícil tener tiempo para evaluaciones. Todo pasa. No hay noción de culpa, es una mera contingencia del destino.

Esto trae aparejado una postura escéptica y hasta cínica frente a la potencialidad de los grandes ideales.

Y lo que es peor, que la consecuencia de este repliegue individualista, este rechazo por el constructo social, sólo hace que el joven reafirme que el sujeto social, el hacedor de historia, se disuelve entre los innumerables juegos del lenguaje y la potencialidad de la información.

El joven percibe que ya no exista centro en el ta/te/ti por el cual dar batalla. Que su personalidad será forjada desde el egocentrismo y narcicismo de su propio ta/te/ti o desde la sumisión que impone ubicarse en el margen y estar sometido a la voluntad de poder de un centro del que no es dueño.

Al no estar creadas las condiciones para generar una lectura global, al no facilitarle al joven la percepción de un todo en forma organizada, todo esto puede generar mayores inconveniencias que ventajas.

³⁸⁹.-Carlos Díaz. Los nuevos jóvenes... Op.cit. p.116.

El caos, el desorden, en un ser que está en proceso de construcción, alimentan la angustia y la desolación. Pudiendo conducir en casos extremos a la autodestrucción. "Buscarse la vida es el lema...que a veces encuentra la muerte"³⁹⁰.

Viene muy bien para cerrar esta reflexión y pasar al segundo ítem, la recomendación que Fernando Savater hace a su hijo Amador -en definitiva a un representante de la juventud de los '90- desde una postura postmoderna reaccionaria y constructiva:

¿El sentido de la vida? Primero, procurar no fallar; luego, procurar fallar sin desfallecer. En cuanto a si merece la pena vivir, te remito a lo que comentaba a este respecto Samuel Butler, un escritor inglés a menudo guasón: "Esa es una pregunta para un embrión no para un hombre". Cualquiera que sea el criterio que elijas para juzgar si la vida vale la pena o no, lo tendrás que tomar de esa misma vida en la que ya estás sumergido. Incluso si rechazas la vida, lo harás en nombre de valores vitales, de ideales, de ilusiones que has aprendido durante el oficio de vivir. De modo que es la vida lo que vale... incluso para quien llega a la conclusión de que no vale la pena vivir."³⁹¹

5.2. La juventud y la cultura del presente.

Más que ningún otro, aquél que está transitando una etapa biológica como es la juventud -y más si tiene la ventaja de pertenecer a los círculos de alto consumo-, plena de dinamismo, donde el goce y el placer de vivir se encuentra a la vuelta de la esquina, es quien pide que el tiempo se detenga y la historia concluya, consagrando un presente eterno.

³⁹⁰.-Ibidem. p. 119.

³⁹¹.-Fernando Savater.Op. cit., p. 185.

La historia supone la presencia de un sujeto hacedor de la misma y si como vimos en el punto anterior, el centro del ta/te/ti social esta vacío, si nadie ya confía en estos tiempos en las grandes empresas humanas, que sentido tiene la palabra futuro, qué sentido tiene pensar en el porvenir. Vivamos el hoy.

Antes se decía que la juventud, era una etapa de la cual todos querían salir. Se multiplicaban las experiencias de los jóvenes, con el propósito de convertirse rápidamente en adultos. El futuro, y el ahorro eran las palabras claves para otras generaciones de jóvenes.

Hoy, en cambio, nadie quiere dejar la juventud. Todos, tanto jóvenes como adultos, quieren echar mano al reloj y detener sus manecillas.

Es así como el joven encuentra ecos favorables en el resto de la sociedad frente a su pedido de "saborear" el presente.

Hoy presenciamos cómo los adultos también buscan vivir el hoy. El vértigo de los acontecimientos, y el acopio de información, los hace vivir muy rápidamente. Y en esa carrera, se trata de perder la memoria, olvidar el pasado.

Las personas de la tercera edad, frente al aumento de la expectativa de vida también, paradójicamente, han salido a recorrer el mundo y gozar el tiempo que les resta por vivir. No importa si el final de su vida lo encuentran haciendo turismo aventura, *rafting* en el Cañon del Colorado, o escalando el Himalaya. Lo importante es invertir la lógica del atesorar vigente todavía en algunos de ellos o la de ahorrar, por la lógica de este capitalismo tardío: el consumo y el goce del momento en primer lugar.

Vale preguntarnos en qué aspectos esta cultura del presente afecta a la juventud actual.

En primer lugar el joven vive hoy sometido de una manera especial a la experiencia del vértigo.

Esta tendencia en lo jóvenes es atribuida por Alfonso López Quintás, al influjo de cierta corriente "*vitalista*"³⁹².

El vértigo es un vacío que atrae, fascina, succiona y sume en la nada. Muchos jóvenes lo confunden con la sensación de éxtasis. Sin embargo entre ambas actitudes de vida hay un abismo. La primera es inmediatista y conduce a una entrega no-creadora, mientras que la segunda nos lleva a la profundidad del otro en forma creadora.

El vértigo no plantea exigencias al joven, pues responde a una actitud complaciente de entreguismo. Lo invita simplemente a dejarse arrastrar. El éxtasis, en cambio, plantea al hombre muy altas exigencias, lo introduce en una noche de largas y pacientes purificaciones que parecen vaciarlo de sí, anonadándolo.

Por ejemplo en lo que a relaciones sexuales se refiere, el vivir el presente vertiginosamente hace perder al joven el componente ritual del encuentro sexual, su misión esencial en la dinámica del amor. Más allá de sostener una concepción moral o una determinada postura ética, el encuentro sexual es un rito y hoy los jóvenes en muchos casos no recuerdan, cuando, donde, como y en algunos casos con quien lo han hecho³⁹³.

En segundo lugar la cultura del presente lo lleva a estar instalado en una provisionalidad absoluta.

Esto se ejemplifica en sus relaciones con los otros en especial en lo que hace a sus parejas, la fugacidad es una constante. La inestabilidad en el vínculo que se establece con el sexo opuesto, va en relación inversamente proporcional a la intensidad de las mismas³⁹⁴.

³⁹².- Ver cita 153, en este capítulo.

³⁹³.-Cf. Carola Sainz. "Amores de una sola noche", en: VIVA, Bs.As.,31/07/94. pp.50-55.

³⁹⁴.-"Lo único que le quedó...fue el miedo a las mujeres. Las deseaba pero les tenía miedo. Entre el miedo y el deseo no tenía más remedio que buscar una especie de compromiso; lo denominaba 'amistad

Se verifica un cierto nomadismo, el cual se ve reforzado en la falta de verdaderos lugares. Los jóvenes se sienten "arrojados" al mundo, viviendo como un gran absurdo su desempeño en la vida, con una falta total de sentido en todo lo que realizan.

Frente a este estado de indefección, desilusión y desestructuración, que padecen los jóvenes en la actualidad, son ellos mismos los que han puesto en juego una serie de estrategias con el propósito de sobrellevar tal situación.

Entre ellas la principal, consiste en tratar de exacerbar la cultura experiencial a la que son tan proclives, trocando el mundo real, por otro irreal, a partir de todo tipo de alucinógenos, alcohol, música, sexo libre, la velocidad en las motos de alta cilindrada o cualquier otro tipo de experiencias espontáneas que conduzcan a un pseudoéxtasis³⁹⁵.

Como bien abona Alejandro Rozitchner, *"la conciencia es un enemigo del pensamiento en la medida en que ella se concibe a si misma como la vía privilegiada de la elaboración, al punto de desechar o desconocer todos los otros sentidos que forman parte de una elaboración concreta"*³⁹⁶. Esta postura llevada al extremo, sin un sano criterio de realidad, es un sendero que conduce al efecto antes descrito.

erótica. A sus amantes les decía: sólo una relación no sentimental, en la que uno no reivindique la vida y la libertad del otro puede hacer felices a los dos.

Quería tener la seguridad de que la amistad erótica nunca llegaría a convertirse en la agresividad del amor, y por eso mantenía largas pausas entre los encuentros con cada una de sus amantes. Estaba convencido de que éste era un método perfecto y lo propagaba entre sus amigos: 'Hay que mantener la regla del número tres. es posible ver a una mujer varias veces seguidas, pero en tal caso no más de tres veces. También es posible mantener una relación durante años, pero con la condición de que entre cada encuentro pasen al menos tres semanas'". Cf. Milan Kundera. La insoportable.... Op. cit. p.16.

³⁹⁵.-Aquí radica en gran medida la atracción que ejercen sobre los jóvenes los Nuevos Movimientos Religiosos de origen oriental como así también la New Age, ya que a través de técnicas de relajación mental y corporal le prometen al joven el acceso a un estado místico. En algunos de estos grupos la seducción es mayor ya que utilizan drogas como el LSD, para provocar estados de alucinación, de goce del presente y de encuentro con la fuerza del universo. Cf. Stanislav Grof.

"Dominios del inconsciente humano: observaciones a partir de la investigación con LSD", en: Roger Walsh y Frances Vaughan (comp.) Más allá del Ego. Textos de psicología transpersonal. Bs.As., Kairos/Troquel, 1991, pp. 127-145.

³⁹⁶.-Alejandro Rozitchner. Op. cit. p. 52.

Por último esta cultura del presente, se enmascara bajo la faceta de lo hiperreal, lo cual influye fuertemente en el joven.

Este término lo inventaron los surrealistas a principios de siglo. Hoy de la mano de los adelantos científico-técnicos, en especial en lo que hace al trabajo con las imágenes, la copia supera el original. Así podemos observar una Venus de Milo con los dos brazos o La Última cena de Leonardo en tres dimensiones y con colores brillantes. Se reproducen reproducciones.

Esto fascina a los jóvenes, quienes utilizan estos adelantos en el campo de la imagen y la copia, con un sentido estético, decorando de manera original sus remeras o generando tatuajes nunca vistos para su cuerpo.

Sin embargo el sumergirse en el reino de la hiperrealidad, puede tener su faceta nefasta. Esto se produce cuando los jóvenes empiezan a confundir la línea que demarca el límite entre lo real y la fantasía³⁹⁷.

5.3. La juventud y la vida cotidiana.

Lo antedicho en los dos apartados precedentes, contribuyen a explicar por qué, el joven actual vive con mayor intensidad lo cotidiano.

Si su creencia en los metarrelatos legitimadores es nula, es decir por lo tanto hace lo que siente y cree que es verdadero para él y nada más. Y a su vez vive instalado en un presente efímero, dado que el futuro está clausurado y el pasado se le presenta como un gran baúl desde donde sacar trastos viejos³⁹⁸, pero no una cosecha experiencial de sus antecesores en la vida. Por ende la cotidianeidad, lo de todos los

³⁹⁷.-Vaya como ejemplo la atracción y trágica fascinación que ejerce en el mundo juvenil el conocido *"juego del rol"*. Donde la fantasía por momentos se transforma en realidad en la mente y en el actuar de los jóvenes jugadores, llevándolos a cometer horrendos crímenes como el del barrendero de Madrid. Cf. Paula Andalo. "El 'juego del rol' convocó a más de 300 jóvenes en la Ciudad Universitaria", en: CLARIN, 12 de junio de 1994, Bs.As., pp. 38-39.

³⁹⁸.-Cf. Matilde Sánchez. "Todo tiempo pasado, ¿fue mejor?", en: CLARIN, segunda sección, Bs.As., 31 de julio de 1994. pp. 1-5.

días, lo banal para otras generaciones, lo denominado : "soft" o "cool", se transforma en centro de la vida de los jóvenes de hoy.

Es el retorno al pequeño mundo, con características muy positivas, que son reflatadas por lo jóvenes. Un retorno a la amistad, a un enamoramiento por las cosas, una búsqueda de lo simbólico, el deseo por lo menos de ser auténticos.

El joven tiende a valorar de modo más positivo una conducta sincera -que responda a los sentimientos íntimos del que la adopta- que una conducta recta -ajustada a un sistema de valores-³⁹⁹.

Por supuesto muchas de estas notas, son sólo expresiones de un cierto utopismo lírico, que nos hacen recordar en nuestro jóvenes -sin saberlo ellos- a los movimientos románticos. Una nueva vigencia del romanticismo. Un neoromanticismo postmoderno, con características muy peculiares⁴⁰⁰.

³⁹⁹.-Puede verse una expresión de esta forma de pensar en el éxito que el film argentino "*Tanguito*" -que relata la vida de un cantante de rock argentino de finales de los '60, con características marginales-, ha tenido en la población juvenil. Muchos jóvenes al preguntarles qué les llegó de la película, contestaron que el personaje es leal con sus amigos, auténtico, no se quiebra frente al poder, no es corrupto. Es interesante reflexionar al respecto que muy poco jóvenes se interrogan por si la historia real fue esa, tampoco les importa, es tal la fragmentación y el relativismo del pensar, la falta de criterios de verdad, que la película no es tomada como un documental sobre el tema, una investigación histórica. Pocos jóvenes reparan que es en el contexto de los '60 donde se desarrolla la acción. Toman la película como una creación estética que hace un cineasta y que cuenta -narra- una historia: la de *Tanguito* o la de cualquier joven de hoy -y aquí comienza el proceso de identificación jóvenes/personaje-, desocupado, errante, sin familia, que goza del amor libre, en definitiva que hace lo que quiere, lo que siente, lo que le da la gana. Un *Tanguito* que vive instalado provisoriamente, en una actitud de nomadismo extremo. El *Tanguito* antihéroe, plagiado, violado, sometido de una y mil maneras, mártir, pero que no se rinde salvo ante la muerte, que le llega de repente, casi sin saberlo. *Tanguito*, se convierte así en portavoz de una juventud que quiere vivir en forma auténtica, aunque para muchos eso implique romper con todo.

⁴⁰⁰.-Podemos enumerar algunos ejemplos la fascinación que ejerce en el joven la llegada de la noche. Esto se visualiza en el horario de ingreso a los boliches. La noche comienza cada vez más tarde, se procura el máximo distanciamiento con el tiempo diurno. Se prefieren las sombras, donde es posible imaginar al otro en vez de verlo tal cual es.

Podemos ver reflejado este neoromanticismo en los nombres de sus diversos grupos, sus atuendos, sus símbolos, sus tatuajes, hasta su *bijouterie*, traen a la actualidad, un pasado muchas veces remoto, que nos acercan reminiscencias de las novelas caballerescas de la Edad Media o de las vanguardias estéticas de fines de siglo pasado.

También otros indicadores lo representan las lecturas: -pocas y selectas por supuesto- comics, las revistas subterráneas; la música metálica, soda y por supuesto la composición de los videoclips. Cf. Sergio Marchi. "Depeche Mode. La moda que incomoda", en CLARIN, Espectáculos, jueves 7 de abril de 1994, Bs.As., pp. 1-3. Cf. Mario Margulis y otros. Op.cit. pp.11-30 y 147-149. Cf. Jorge Aulicino. "Las nuevas tribus..." Op.cit.

Otro componente de esta cotidianeidad en los jóvenes es su tendencia a transformar la vida en una tragedia. La tragedia, "*...lo que se vive como tal sin tener en cuenta las contradicciones*", se opone al drama "*...es decir a lo que evoluciona, lo que se construye*"⁴⁰¹.

Esto responde también al vitalismo del que hablamos anteriormente, el cual en el plano de lo social conduce a una ecologización de la cultura. El proyecto, la solidaridad mecánica, la racionalidad es reemplazada por una socialidad, que responde a una solidaridad orgánica, preocupada mayormente por el presente.

Hay en esto una invitación a los jóvenes a integrar y sobrevalorar en el plano de la vida cotidiana, lo onírico, lo lúdico, lo culinario, lo imaginario, el ocio, los paseos diarios, la diversión, lo cual puede entenderse como un irracionalismo o un hiperracionalismo, según sea el ángulo de mirada⁴⁰². Es dar por tierra con una lógica moderna del quehacer diario y cambiarla por una lógica de lo doméstico⁴⁰³.

Pero la vida cotidiana no se agota para el joven en lo descripto hasta el momento, el narcicismo y el hedonismo son dos características centrales de este joven instalado en la cotidianeidad.

Si es cierto, que el joven busca la amistad y prefiere la autenticidad de una verdad dicha en forma dura, a la hipocresía de una careta, también su YO está por encima de cualquier otro. Como bien titula su nota el periodista Mario Markik: "Primero yo, después yo"⁴⁰⁴.

⁴⁰¹.-Michel Maffesoli. "La socialidad en la posmodernidad", en: Gianni Vattimo y otros. En torno a la posmodernidad. Barcelona. Anthropos. 1991. 1º reimp. 1º ed. septiembre de 1990. pp.103-110; p.107.

⁴⁰².-Cf.Ibidem,p.109.

⁴⁰³.-Se refleja muy bien esta tendencia, en el estilo que imponen la nueva generación de jóvenes, a sus parejas. Cf. Carola Sainz. "Nuevas Parejas", en: VIVA, Bs.As., 24/07/94, pp.52-59.

⁴⁰⁴.-Mario Markik. Op. cit. p.72.

Y aquí está lo paradójal de la actitud del joven que por un lado desea ser auténtico y por el otro, busca para construir su persona la imagen que la publicidad le vende: el producto-joven.

Un producto joven, de acuerdo a la demanda, es decir, que habrá tantos productos jóvenes como tipos de consumidores existan en el mercado. Por supuesto, los habrá para los dueños de los ta/te/ti, como para sus periféricos. Pero todos tendrán en común lo que es la esencia del narciso: la soledad. En el centro de mi ta/te/ti, no hay lugar para ningún otro, sólo YO⁴⁰⁵.

Decíamos antes que la segunda característica estaba dada por el hedonismo.

Existe un hedonismo, propio de la adolescencia -como etapa biológica y psicológica-, que entronca con un cierto idealismo y rebeldía juvenil. Sin embargo el hedonismo al cual nos referimos es un hedonismo permanente, que dadas las características de "adolescencización" de la sociedad, que rodea al joven, hace que éste se aparte cada vez más de la esfera social, se repliegue en sí mismo y opte por él con una convicción personal profunda.

La vida del joven se torna así en una continua búsqueda de excitaciones, a menudo centrada en el surf o el esquí, pero con generosas dosis de alcohol, drogas⁴⁰⁶, sexo, viajes, o cualquier otra cosa que prometa ser estimulante⁴⁰⁷.

⁴⁰⁵.-"Narciso encendió la tele mientras se derrumbaba en el sofá y engullía los restos de un precocinado. El locutor presentaba un *magazine* de actualidad posmoderna: 'la nuestra es una sociedad hedonista, autista, fatal, donde individuos satisfechos se trasladan como átomos veloces en una gelatina narcisista...'. Narciso cerró los ojos, sintió de repente todo el cansancio de la jornada, ese pequeño dolorcillo intercostal que le venía molestando, la soledad de la cama vacía que lo esperaba, y no quiso hacer el esfuerzo de pensar si era él a quien se refería el estúpido locutor. Arrojó la lata de cerveza contra la pantalla y encendió un cigarrillo". Cf. Rosa María Rodríguez Magda. Op.cit. p.242. (el subrayado es nuestro).

⁴⁰⁶.-Es muy interesante la explicación alternativa que una joven de diecisiete años, en las Cartas al País del diario Clarín, atribuye al fenómeno de la droga. No a un hedonismo desenfrenado sino a un camino alternativo, evasivo, frente a la presión que generan las barreras que la sociedad coloca al joven de hoy: barreras al estudio, al trabajo, al diálogo, en definitiva al ingreso al mundo de los adultos. Cf. Denise A. Sust. "Barreras que llevan a la droga", en : CLARIN, Cartas al país, Bs.As., 13 de abril de 1993. p. 16.

⁴⁰⁷.-Es interesante observar que este hedonismo permanente no es propiedad exclusiva de la juventud acomodada económicamente. Los jóvenes marginales, también viven a su medida y dentro de sus

Al respecto nuevamente es interesante el consejo que nos aporta Savater en su Ética para Amador:

No voy a negarte que haya ciertos placeres por los que pueda merecer la pena jugarse la vida(...)Sin embargo, permíteme que desconfíe de todos los placeres cuyo principal encanto parezca ser el 'daño' y el 'peligro' que proporcionan. Una cosa es que te 'mueras de gusto' y otra bastante distinta que el gusto consista en morirse... o al menos ponerse 'a morir'. Cuando un placer te mata, o está siempre -para darte gusto- a punto de matarte o va matando en ti lo que en tu vida hay de humano (lo que hace tu existencia ricamente compleja y te permite ponerte en el lugar de los otros)...es un castigo disfrazado de placer, una vil trampa de nuestra enemiga la muerte.⁴⁰⁸

5.4. La juventud y la religiosidad light.

Analizaremos brevemente en este ítem dos temas. En primer lugar la afinidad de los jóvenes hacia cierta religiosidad light muy de moda actualmente y en segundo término la actitud de indiferencia religiosa, característica también de una gran porción de juventud.

Dado el derrumbe de los metarrelatos, y siendo el cristianismo uno de ellos, quizás el que más jóvenes atraía en otros tiempos, es lógico que hoy no esté de moda la

posibilidades materiales un cierto hedonismo. Por supuesto en vez de con heroína o cocaína, se drogan con pegamento, o en vez de surf en el Pacífico Sur, practican surf ferroviario, sobre los techos, de los trenes de Río de Janeiro. Cf. Oscar Finkelstein. "El peligroso surf, sobre rieles", en: REVISTA CLARIN, Bs.As., 1993, pp. 10-11.

⁴⁰⁸.-Fernando Savater. Op. cit. pp. 156-157. En esta misma línea puede consultarse, sobre el tema específico del hedonismo: Cf. Esperanza Guisan. Manifiesto Hedonista. Barcelona, ed. Anthropos, reimp. marzo 1992, 1ª ed. abril 1990.

religión, entendida ésta como la moralina de los curas y monjas, la política eclesial y lo ritual sin fondo ni contenido⁴⁰⁹.

Sin embargo la fiebre por el consumo nos acerca, en la esfera religiosa un supermercado espiritual donde hay de todo, y donde la "tarifa" que se paga por ingresar y permanecer es mínima o en algunos casos no existe.

Este supermercado espiritual, esta religión sin esfuerzo por parte del creyente y sin comunidades donde se establecen lazos sociales que implican compromiso cae como anillo al dedo a la juventud que hemos descrito en los ítemes anteriores.

Es una religiosidad que a través de experiencias de vértigo, confunde al joven con el éxtasis místico⁴¹⁰.

Sin embargo, entre los jóvenes se da con mayor fuerza la otra actitud que Alfonso López Quintás define como "pasotismo". Es aquél que esta de vuelta de todo.

*Los jóvenes pasotas prescinden de toda preocupación configuradora y se entregan a una actitud de total indiferencia ante las cuestiones básicas de la vida*⁴¹¹.

Si a esta actitud le adicionamos en lo que concierne a lo estrictamente religioso, que mucha juventud no tiene ni le molesta no tener, las mínimas estructuras que le

⁴⁰⁹.-Más allá de las apreciaciones a favor y en contra que recibió la metodología y los resultados de la Consulta al Pueblo de Dios, realizada por la Conferencia Episcopal Argentina, en el año 1988, puede verse la fuerte crítica que realiza a la Iglesia, los jóvenes pertenecientes a la franja de edad comprendida entre los 25 y los 34 años. Cf. Conferencia Episcopal Argentina. Consulta al Pueblo de Dios. Informe Nacional. Bs.As. Oficina del Libro, 1990.

⁴¹⁰.-"La idea de Dios obtuvo el 65,1 puntos en el ranking, pero practicar la religión como 'lo más importante que podemos hacer' solo 56,1"(...) "Aunque en la encuesta no fue propuesta como valor, obtuvo un puesto destacado la creencia en que 'hay fenómenos sobrenaturales que la ciencia y la religión no alcanzan a explicarse del todo'. Este lugar para la magia es amplio en el universo de los jóvenes, puesto que obtuvo un puntaje de 75,5, sin excluir los sentimientos y valores religiosos, pero por encima de ellos". Cf. Jorge Aulicino. "Qué tienen los jóvenes..." Op.cit.p. 3.

⁴¹¹.-Alfonso López Quintás. Op. cit. p. 51.

permiten identificar y comprender los fenómenos religiosos, tenemos como resultado un "joven sin preguntas". Un hombre arreligioso⁴¹².

La cosa se complejiza al momento que las religiones tradicionales, han perdido la forma de dialogar con el mundo, la situación se agrava ya que esta juventud se encuentra incomunicada y aislada.

El neoromanticismo, la búsqueda del misterio, unida a la simplicidad y una nueva inocencia que nos manifiestan los jóvenes de hoy, puede ser el camino, si es que se lo trabaja en forma adecuada, hacia el encuentro fecundo con una nueva religiosidad y en definitiva el diálogo fecundo entre los seres humanos⁴¹³.

⁴¹².-Cf. Manuel Fernández del Riesgo. "La posmodernidad y la crisis de los valores religiosos", en: Gianni Vattimo y otros. En torno a la... Op. cit. pp. 77-101.

⁴¹³.-En este sentido Umberto Eco, nos da una pista al explicar por qué, en su famosa novela "El Nombre de la Rosa", utilizó como narrador a Adso, un monje viejo, que recuerda sus años juveniles de novicio: "Adso fue muy importante para mí. Desde el comienzo quise contar toda la historia"(...) "...con la voz de alguien que pasa a través de los acontecimientos, los registra todos con la fidelidad fotográfica de un adolescente, pero no los entiende (ni los entenderá plenamente cuando viejo, hasta el punto de que acaba optando por una fuga hacia la nada divina, que no era la que su maestro le había enseñado). Que se entienda todo a través de las palabras de alguien que no entiende. Al leer las críticas, observo que éste punto es uno de los aspectos de la novela que menos ha impresionado a los lectores cultos, o al menos diría que ninguno, o casi ninguno, lo ha puesto de relieve. Me pregunto, en cambio, si no habrá sido uno de los elementos que contribuyeron a que la novela resultase legible para los lectores corrientes. Se sintieron identificados con la inocencia del narrador, y se sintieron justificados aunque a veces no lo entendieran del todo. Los restituí a sus terrores ante el sexo, ante las lenguas desconocidas, ante las dificultades del pensamiento, ante los misterios de la vida política...esto lo entiendo ahora, *apres coup*, pero quizás al escribir estaba transfiriendo a Adso muchos de mis terrores de adolescente" Cf.Umberto Eco. Apostillas a el Nombre de la Rosa. Bs.As., Ed. Lumen, Ed. de la Flor, 4°ed. sept. 1989. pp. 39-40.

Capítulo III:

Una respuesta posible al desafío

educativo postmoderno.

1. Unidad en la diversidad, una clave hermenéutica⁴¹⁴ para penetrar en el horizonte postmoderno:

Hasta aquí hemos dado cuenta suficientemente de la fragmentación, la atomización, la disgregación, y tanto otros males que caracterizan a nuestro horizonte postmoderno, en este fin de milenio.

Frente a este TA/TE/TI, postmoderno, con el cual iniciamos esta tesis. TA/TE/TI, ubicado en los bordes, que con su juego ha destruido el papel protagónico del sujeto moderno, pueden surgirnos actitudes y pensamientos de tipo milenaristas⁴¹⁵. O como bien diagnosticara Umberto Eco, conducirnos a una alineación en alguno de estos dos bandos: los apocalípticos o los integrados⁴¹⁶.

Es posible también que experimentemos la tentación de ceder frente a aquellos cantos de sirena que proclaman la unificación del mundo bajo las banderas del

⁴¹⁴.-Hermenéutica (del griego *herneneúcin*; *hermencia*; Hermes: mensajero divino que trae las decisiones o mensajes de los dioses). En un principio comenzó siendo el arte de interpretar las Escrituras teológicas; en este sentido se presenta como método. En la actualidad la hermenéutica es la ciencia universal de la interpretación y de la comprensión o entendimiento crítico y objetivo del sentido. El problema de la hermenéutica consiste en el llamado 'círculo hermenéutico': para comprender o entender hay ya que pre-comprender o pre-entender, hay que partir de un saber para saber". Cf. José María Mardones. Filosofía de las ciencias humanas y sociales...Op. cit. p. 402. Cf. Agustín Domingo Moratalla. Op. cit. p. 200.

Es en este sentido, de un saber para saber, de una teoría para la praxis, que presentaremos en primer término las líneas fundamentales y argumentales de nuestra clave, sobre los cuales se asentara nuestro nuevo *Grund*, en este proceso de ontologización y reencantamiento que proponemos para lo educativo. En segundo término ahondaremos en los principios filosóficos que ella conlleva. Y por último enumeraremos una serie de indicaciones y recomendaciones para su mejor acercamiento a la realidad latinoamericana. (VER ANEXO III)

⁴¹⁵.-Al igual que sucediera al final del primer milenio y con respecto al cual advierte muy bien el Papa Juan Pablo II, en su reciente Carta Apostólica en Preparación al Jubileo del año 2000 en el N° 23. Para profundizar el impacto y las repercusiones que produjeron los Movimientos Milenaristas de fines del primer milenio recomendamos la lectura de Cf. Norman Cohn. En pos del Milenio. Revolucionarios, milenaristas y anarquistas místicos de la Edad Media. Madrid, Ed. Alianza Universidad, 3 ed, 1985. orig.1957.

⁴¹⁶.-Cf. Umberto Eco. Apocalípticos e Integrados. Barcelona, Lumen, 1965.

neointegrismo, neototalitarismo, neofascismos, fundamentalismos de todo tipo, etc...⁴¹⁷ Los escucharemos por doquier en estos tiempos por venir.

Nuestra propuesta, nuestra clave hermenéutica: "la unidad en la diversidad", quiere ser UNA herramienta que en manos de los pedagogos les permita abrir camino en la reflexión teórica y en la praxis educativa actual.

Y hemos remarcado el artículo neutro UNA, ya que esta llave que proponemos para comenzar el reencuentro de las piezas fragmentadas de nuestro TA/TE/TI postmoderno, es una entre tantas posibles salidas a la crisis actual.

No tenemos el 100% de seguridad sobre los efectos positivos de su actuar, - como es propio de toda respuesta hermenéutica-, tampoco tenemos seguridad sobre sus alcances, menos podemos decir si es la clave adecuada para solucionar los problemas globales de la humanidad y de la educación en particular.

Pero, lo que si podemos afirmar es que su formato y contenido nos aleja de los peligros detallados más arriba. A su vez porque hay signos evidentes que la posicionan como una de las salidas más fecundas a la crisis.

⁴¹⁷.-No profundizaremos este punto, ya que lo hemos analizado en detalle en el capítulo 1 de esta tesis. Sin embargo nos parece apropiado hacer la siguiente observación. No debe entenderse que la tensión a la unidad que hoy se percibe en la humanidad -a pesar de las múltiples divisiones y fracturas de los últimos tiempos-, deba resolverse en una tensión a la uniformidad. Es cierto que en la oscilación del péndulo, se vislumbra muchas veces la salida de la fragmentación, por el camino que conduce a anular las diferencias y hacerse uno para construir el todo. Pero he aquí un gran peligro: el caer en los totalitarismos. La unidad que no puede ni debe ir disociada de la diversidad, como veremos en nuestra explicación, se construye desde la persona humana, no desde las estructuras. Parte de lo pequeño, de lo simple, para llegar a ser una propuesta global. Se gesta desde la creatividad y la libertad, defendiendo a ultranza la autonomía de la persona. Nunca se decreta o se impone. Recupera la historia, es decir que no anula ni el pensamiento ni la reflexión. Y por último, aunque por ello no menos importante es una unidad que se realiza con los otros, con el prójimo, que se asumen como tu, como hermanos. Nunca se instaure desde el poder de un padre tiránico, que se cree el elegido y por encima de los demás.

Podemos sintetizar nuestra posición respecto a los fundamentalismos, haciéndonos eco de lo expresado por el Obispo de la diócesis de Iguazú, Monseñor Piña Batllellé, en la Carta Pastoral del día 25 de junio de 1995, titulada: "Seamos intolerantes con la intolerancia", del cual transcribimos un párrafo: "Yo les propongo,...que seamos 'intolerantes con la intolerancia'. Será la forma de que empecemos a reconstruir la unidad. O, como lo dijimos en la asamblea, una iglesia (en este caso una sociedad) más fraterna, solidaria y misionera".

1.1. "El nuevo fragmento", hito en nuestra clave hermenéutica.

La puerta que nos permitirá salir de la crisis, deberá tener en su frontis, grabadas las palabras: "nuevo fragmento".

Ya presentamos esta expresión al hablar en el capítulo anterior sobre la crisis de legitimación que atraviesa hoy la educación. En esta oportunidad daremos algunos otros elementos de esta expresión: el nuevo fragmento.

El horizonte postmoderno nos invita a convivir con el fragmento. Aunque queramos renegar de él y sacudirlo de nuestro ser debilitado, está instalado y emite señales que denotan que ha venido para quedarse por un largo tiempo.

Por eso las soluciones que no lo aceptan, no pueden ver la totalidad de la problemática y resultan estériles a la hora de convertirse en propuestas globales y no excluyentes para los problemas comunes de la humanidad, entre ellos por supuesto el educativo.

Pero lo importante es rescatar el elemento que agrega nuestra clave hermenéutica. He aquí la novedad, lo nuevo, frente a la perplejidad en que nos sume el talante paradójico de este horizonte postmoderno.

*Las paradojas, sin embargo, tienen también su respuestas. La manera de llegar a estas "respuestas para paradojas" es "dar un salto epistemológico". O sea: mirando las cosas, pero desde otro nivel. Ser capaces de ver más lejos de lo inmediato....Y es este nuestro desafío. Nuestra puerta para salir de la perplejidad: ver las cosas desde otro lado., revisarnos a fondo. Porque no basta con elaborar sólo las continuidades (aquello a lo que permanecemos fieles) también hay que ser capaces de elaborar las rupturas: aquello que, si queremos ser fieles, tenemos que cambiar. El lugar de lo nuevo. Porque, casi siempre, cambia lo superficial. Pero a veces la mano viene distinta, y hay que cambiar lo profundo.*⁴¹⁸

⁴¹⁸.-AAVV. "Perplejidades y paradojas", en: BOLETIN NUEVA TIERRA, Bs.As., N° 63, julio de 1995, Año VI. (el subrayado es nuestro).

Este adjetivo calificativo -lo nuevo- expresa lo que queremos lograr: una unidad que respete la diversidad.

En primer lugar nos ubica, como ya dijéramos en otras partes de esta tesis, en una postmodernidad de resistencia. Es decir un pensar filosófico ubicado en los márgenes de la modernidad -en un punto del horizonte postmoderno- pero no seducido por la vanalidad del consumo sino un pensar con propuestas. Como muy bien lo refleja la propuesta de muchos de los filósofos, que se alinean bajo la consigna de la desconstrucción.

En su origen está el neologismo déconstruction de Derrida, que a su vez recoge el discurso de Heidegger sobre la "destrucción de la metafísica occidental". "Desconstrucción" significa un demoler la obra de mampostería levantada por el espíritu occidental, no con el propósito de destruirla, sino para poner de manifiesto sus planos arquitectónicos y eventualmente, habida cuenta de la crisis, re-construirla de nuevo y en forma diferente.⁴¹⁹

Surgen luego de leer estas citas, las preguntas obvias: ¿cómo lograr este cometido en este cambio epocal caracterizado por el desencanto?, ¿cómo recuperar las pulsiones emancipatorias cuando mueren los relatos que las cristalizaban? ¿Es todavía posible recrear una cultura diferente donde la verdad tenga su lugar y sea reemplazada esta tendencia generalizada hacia el simulacro? ¿Cuál es el camino para vencer la inercia que ha convertido a nuestros establecimientos escolares en espacios, donde no se hace historia, no se establecen relaciones y menos aun se construye una identidad? ¿Cómo gestar un cambio progresivo de la teoría y praxis pedagógica a partir de los actores de la comunidad educativa? ¿Cómo compatibilizar lógicas en muchos casos contrapuestas frente a la temática de la legitimación del hecho educativo?

⁴¹⁹ .-Manfred Frank. La piedra de toque de la individualidad. Reflexiones sobre sujeto, persona e individuo con motivo de su certificado de defunción posmoderno. Barcelona, Ed. Herder, 1995, orig. alemán 1986. p. 9.

Y por supuesto este paquete de preguntas, que no se agotan en las expresadas, crecen exponencialmente al momento de referirlas al continente Latinoamericano. Donde la situación de cambio epocal que estamos viviendo, se complejiza si le sumamos siglos de debate e interrogación de sus habitantes en torno a la pregunta por el sentido, el fin de la historia, la estructura del ser americano, la estructura social, el papel de la educación, el hecho de privilegiar lo foráneo vs. lo autóctono o viceversa, y muchos otros planteos que permanecen abiertos y con respuestas que por suerte no son unívocas, como bien sintetizáramos en el capítulo 1.

Frente a este cúmulo de interrogantes que nos asalta al momento de tener que elaborar una respuesta al desafío educativo que conlleva el actual cambio epocal, nos parecen apropiadas las palabras de sano pesimismo activo o realismo crítico -como mejor se quiera expresar- del chileno Martín Hopenhayn, que en su último libro resume muy bien lo que muchos intelectuales latinoamericanos sentimos hoy: impacto frente al cambio, unido a la impotencia de ver los efectos nefastos de una postmodernidad que solo hace hincapié en las virtudes y bondades de una salvaje economía de mercado destruyendo las redes de solidaridad e incrementando el cinturón de marginales que se ubican en torno a los TA/TE/TI del borde y que por último nos deja postrados y con un sabor a desencanto anticipado a la hora de plantear, caminos o salidas alternativas.

Un hilo delgado y áspero recorre las páginas que siguen. No es el hilo del desencanto....Tampoco es éste hilo de la euforia amnesica que proclama el fin de los tiempos duros y el advenimiento del paraíso soft-y-cool. El hilo tendrá que ser, pues, delgado y áspero. Fino filo pero también doble filo el que une estas páginas. Porque la velocidad -no la caída- de los tiempos hacen del sepulturero un partero y viceversa. Habrá que constatar lo irrecuperable y, en una misma operación, tantear lo reciclable....encontrar intersticios de alteridad frente al sistema.⁴²⁰

⁴²⁰.-Martín Hopenhayn. Ni apocalípticos ni integrados. Op. cit.. pp. 9 y 153-154.

Este nuevo fragmento, debe ser fundamento, *-Grund-*, que nos permita construir nuestra clave hermenéutica, que desde los bordes del horizonte empiece a tejer una fina trama de relaciones. Es necesario reconstruir parte del deteriorado tejido social. Pero esta tarea debe ser desde la proximidad, desde la cotidianeidad, a partir del reconocimiento del otro y sustentado en un diálogo fecundo.

Será un malla de contención tanto para los marginados del sistema como para aquéllos que se sienten muy cómodamente instalados en el solitario centro de sus ta-tetis. No puede haber nuevos excluidos. He aquí también el reconocimiento y la aceptación de la diversidad.

Unidad en la diversidad, la novedad de lo fragmentario⁴²¹. Donde se puedan relacionar y reconocer las personas, a partir de lo provisorio de los unos con lo precario de los otros, de la liviandad de aquellos con la orfandad de estos, de la diversificación característica de unos cuantos con la fragmentación que soporta la mayoría.

Será posible así tomar conciencia de que la tentación en que están sumergidos los que juegan de protagonistas, como el terror a que están sujetos los desclasados, -a pesar de creerse ambos situados en las antípodas-, tiene un origen común: los cambios provocados por el advenimiento de esta horizonte posmoderno; y consecuencias -que con algunos matices que no hacen a lo esencial- que también son similares: la pérdida de un *télos*, un creciente proceso de despersonalización y el verse sometidos a un bombardeo incesante de técnicas y metodologías que les muestran el buen hacer y tratan de fortalecer el tener por sobre el ser.

⁴²¹.-Así lo cree el Papa Juan Pablo II, quien en vísperas de la Conferencia Internacional de la Mujer, a realizarse en China en 1995, convocada por la ONU, escribió una "Carta a las mujeres", que entre otros puntos subraya "A esta 'unidad de los dos'.. (varón y mujer)...confía Dios no sólo la obra de la procreación y la vida de la familia, sino la construcción misma de la historia" (Nº 8), subrayando que de esta igualdad de dignidad emerge la "diversidad de la mujer". Vemos pues otra forma de expresar y aplicar a la historia actual la clave hermenéutica propuesta en esta tesis: unidad en la diversidad, diversidad para la lograr la unidad, diversidad fruto de la unidad.

1.2. Visión holística del mundo vs. un camino hacia la unidad.

Como podemos apreciar esta clave hermenéutica de la unidad en la diversidad, nos lleva a la revalorización de la ética. Ya hablamos en el Capítulo 1 sobre la cuestión ética en el horizonte postmoderno, y hemos dedicado un apéndice a este tema.

Sin embargo al hacer mención de la potencialidad que esta clave interpretativa tiene frente a los efectos perniciosos de marginalidad y marginación, que provoca este cambio epocal que estamos viviendo, se ve como necesario decir algo más sobre el trasfondo del actual debate ético.

Es interesante al respecto analizar la controversia que puede presentarse entre las variadas propuestas sistémicas⁴²², con sus visiones holísticas, muy en boga en la actualidad a través del florecer de grupos que dicen pertenecer a lo que se ha dado en llamar La Nueva Era o Era de Acuario⁴²³ y nuestra clave hermenéutica que propone la unidad en la diversidad.

⁴²².-Es importante aclarar que al interior del paradójico horizonte postmoderno no existe una total homogeneidad, conviven enfoques sistémicos como el que vamos a analizar en este ítem y fuertes retóricas antisistémicas que funcionan a manera de un barniz que cubre culturalmente la astucia discursiva de los primeros. Tomaremos la línea de Niklas Luhmann y algunos de sus seguidores latinoamericanos, a manera de encuadre. Cf. Niklas Luhmann. El amor como pasión. La codificación de la intimidad. Barcelona, Ed. Península, 1ª ed. enero 1985, orig. alemán 1982. Cf. Niklas Luhmann. Teoría política en el Estado de Bienestar. Madrid, Alianza Editorial, 1993, orig. 1981 (alemán). Cf. Niklas Luhmann. Ilustración sociológica. Bs.As., Sur, 1973. Cf. Niklas Luhmann. Sociedad y sistema: la ambición de la teoría. Barcelona, Paidós, 1990. Cf. Niklas Luhmann. Fin y racionalidad de los sistemas. Madrid, Editora Nacional, 1983. Cf. Niklas Luhmann y Karl Eberhard Schorr. Op. cit. Cf. Antoni J. Colom y Joam-Carles Melich. Op. cit. pp. 85-99. Cf. Rafael Echeverría. Op. cit. pp. 241-262 y 275-289. Cf. Ignacio Izuzquiza. Op. cit. Cf. Flores Fernando. Management and Communication in the Office of the future. Logonet, Berkeley, 1982. Cf. Fernando Flores y Francisco J. Varela G. Educación y Transformación. Preparemos a Chile para el siglo XXI. Berkeley-París-Madrid, julio 1993-febrero 1994 (mimeo). Cf. Fernando Flores. "Nuevos principios para un mundo empresarial en cambio", en: REVISTA DE ESTUDIOS PUBLICOS, N° 47, invierno 1992, Santiago, Chile.

También haremos hincapié en las visiones holísticas, ya que son una de las corrientes internas, de la teoría de los sistemas, con mayor auge en el momento actual. Cf. Morris Berman. Op. cit. Cf. Gregory Bateson. Mente y Espíritu. Bs.As., Amorrortu, 1985. Cf. Gregory Bateson. Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre. Bs.As., Planeta-Carlos Lohle, 2ª reimp., octubre 1992, orig. USA, 1972. Cf. Gregory Bateson. El temor de los ángeles. España, Ed. Gedisa, 1987.

⁴²³.-El Movimiento New Age (MNA) es un conjunto de experiencias y actividades, que abarcan distintas áreas de la vida del ser humano: estética, alimenticia, salud, psicológica, educativa, social, económica, religiosa, etc.... No es una institución, ya que no es posible identificar un acta fundacional como así tampoco cartas orgánicas o estatutos que lo reglen.

Cabe aclarar que ambas propuestas parecen estar muy cerca ya que cada una a su manera se enfrentan a los vicios de la racionalidad moderna. Sin embargo podremos apreciar como sus análisis son diferentes, como así también lo son sus respuestas.

Desde un enfoque sistémico podemos considerar como se privilegia la heterogeneidad frente a la homogeneidad. Sin embargo esta propuesta queda a mitad de camino, al no hacer mención del otro polo: la unidad.

La diversidad se transforma en una atomización, que cobra sentido no en la integración de las distintas esferas que componen la persona humana, sino en la múltiples formas de autogeneraciones o transmutaciones, que el sistema le permite actuar al individuo. Es esta la diferencia de raíz entre una propuesta holística y otra como la nuestra que tiende a la unidad.

En una visión holística las totalidades tiene propiedades que las partes no tienen, en cambio en la unidad, cada una de las partes es tan importante como el todo.

En todas las áreas, mencionadas los miembros del MNA, construyen una propuesta que es contestaría al modelo vigente y que se liga con una vuelta a la naturaleza, un reencuentro con las filosofías y religiones orientales, un cierto gnosticismo, un cultivo de lo místico a través de expresiones esotéricas, etc...

El MNA se presenta por tanto como contracultura, que a través de una propuesta holística llevada a cabo mediante acciones focalizadas, propone la entrada a una nueva era histórica, donde la dimensión religiosa funcionara como elemento dador de sentido de toda su propuesta.

Cuando nos referimos a la dimensión religiosa debemos pensar en el caso del MNA en una religión netamente experiencial, muy personal, revalorizadora de lo místico, y que por lo tanto nada tiene que ver con el rigorismo moral, el dogmatismo y la burocratización institucional, con el que, desde el paradigma moderno se suele caracterizar al fenómeno religioso, más allá de una diferenciación por confesiones.

A manera de cierre de este intento de definición, sugerimos a quien lo desee, complementar el estudio de este Movimiento con la lectura del siguiente material bibliográfico. Hacemos notar que la bibliografía aparecida sobre el tema y que posemos en nuestro Banco de Datos es amplísima por eso, recomendamos solamente tres títulos, todos publicados en nuestro país. Los dos primeros a la vez de realizar un exhaustivo análisis sobre la temática desde posturas contrapuestas, aportan una excelente y completísima bibliografía. El tercero, del cual somos coautores, efectúa una lectura sobre el MNA, desde una postura que coincide totalmente con la clave hermenéutica que sostenemos en esta tesis. Cf. Roberto Bosca. New Age. La utopía religiosa de Fin de Siglo. Bs.As., Ed. Atlántida, 1993. Cf. Alfredo Silleta. La Nueva Era en la Argentina. ¿Engaño o crecimiento espiritual? Bs.As., Ed. Beas. 1 ed. noviembre de 1993. Cf. Antonio M. Baggio y Gerardo Adrián Suárez. "New Age" ¿Moda o desafío? Bs.As., Ciudad Nueva Ed., 1994.

El enfoque sistémico contribuye de este modo a profundizar la descripción de la situación actual, pero no desarrolla de manera alguna una propuesta de modificación ni de intervención. Al no existir el sujeto histórico, debemos contentarnos con una suerte de Fenomenología que de cuenta de los hechos y confiar en la capacidad de mutabilidad y variabilidad de los propios sistemas, es decir en su dinámica interna⁴²⁴.

Podemos deducir de lo expuesto que las corrientes sistémicas y holísticas, no aceptan ni una gradación axiológica, ni una teleología, ni una teoría del ser y tampoco mucho menos una antropología que reconozca a la persona humana.

A pesar de estos efectos que podemos evaluar como muy perniciosos para cualquier proceso educativo es importante destacar el influjo que ejercen hoy día sobre los habitantes del planeta como así también sobre los círculos académicos en que se elabora y produce la teoría social y pedagógica.

Este éxito se debe en gran medida a que sus propuestas holísticas se nos presentan como la receta para la optimización de la vida versus la maximización, que caracterizó a todo el paradigma moderno. Sin embargo esta optimización tiene su asiento en un criterio que es la flexibilización de los comportamientos y las conductas por parte de los sujetos.

Este criterio de flexibilización nos hace funcionales al sistema. Para algunos, el sistema social, para otros el económico, el educativo, el político, el axiológico, el religioso o el biológico. Pero en todos los casos esa flexibilidad es lo que permite al individuo adaptarse a los cambios en base a un mecanismo de autocorrección.

⁴²⁴.-Aquí cobra relevancia el concepto que Niklas Luhmann, toma del biólogo chileno Humberto Maturana: *la autopoiesis*. En un esbozo de definición podemos decir que significa la autoproducción, la autoactividad, la autorreferencia de los propios sistemas, lo que les permite autorreproducirse y producir los cambios adaptándose a nuevas situaciones. He aquí la línea biologicista como una variante dentro de la teoría de los sistemas. Cf. Humberto Maturana. "Ontología del conversar", en: PERSONA Y SOCIEDAD, Santiago, Vol. III, N° 2, 1989, ILADES, pp. 9-28. Cf. Humberto Maturana y Francisco Varela. El árbol del conocimiento. Santiago, Ed. Universitaria, 1984. Cf. Humberto Maturana y Francisco Varela. De máquinas y seres vivos. Santiago, Ed. Universitaria, 1972. Cf. Humberto Maturana. "Biología del fenómeno social", en: REVISTA DE TERAPIA, Año 10, Fascículo N° 16, Bs.As. Cf. Humberto Maturana. Biología de la Cognición y Epistemología, Chile, Ed. Universidad de la Frontera, 1990.

Esta flexibilización que se manifiesta en las versiones holísticas del mundo, el hombre y al sociedad, es presentada por algunos teóricos enrolados en la corriente sistémica como "LA" opción, al giro histórico en este fin de milenio:

*La flexibilidad auténtica no consiste en unos simples ajustes prácticos a las concepciones de la empresa o de la educación con ánimo de "resolver" los problemas del presente...se trata de un alternativa substantiva...*⁴²⁵

Es la manera de sobrevivir al naufragio en que nos ha sumergido la crisis del paradigma moderno, vivir asido a los maderos flotando a la deriva, pero sin intentar regresar a puerto ni tampoco construir con los fragmentos una nueva, aunque precaria, embarcación.

Lo que sucumbe -con la vigencia de las concepciones holísticas y su oferta de flexibilización- es la agonía⁴²⁶ que ha caracterizado al paradigma de la modernidad y que frente al horizonte postmoderno parece que poco tiene que aportar.

La actitud agonística frente a la vida feneció, víctima de las atrocidades y excesos cometidos por la misma razón. Hoy, que estamos a merced de este influjo sistémico, la apuesta por la unidad sugiere asumir la vida desde otra posición.

Una postura válida frente al avance de las posiciones que desean que todo sea el reino de la flexibilización, es la de entablar un verdadero encuentro.

⁴²⁵.-Fernando L. Flores y Francisco J. Varela G. Op. cit. p. 10.

⁴²⁶.-En la segunda parte de este capítulo reflexionaremos más en profundidad sobre este principio filosófico: la agonía. Sin embargo al hablar de la postura holística merece que digamos algo sobre ella. Si la flexibilización se percibe como adaptación, acomodarse del individuo al sistema. La agonía (del griego *agon*: lucha, combate), nos propone otra realidad, es la de "...un impulso hacia la vida que puja contra el muro de la muerte" Cf. Víctor Massuh. Op. cit. p. 7. Hoy esa agonía que caracterizaba al sujeto moderno hacedor de historia, en el marco de la flexibilización, se ve desdibujada a lo sumo como el "juego de la lucha", es decir un simulacro de la verdadera agonía. Cf. Martín Hopenhayn. Op. cit. pp. 115-116. Cf. Jean-François Lyotard. Op. cit. pp. 27-28.

Un encuentro que debe tener ciertas características. En primer lugar debe servir para el reconocimiento del otro, como distinto de mí -favoreciendo mi proceso de identidad, es decir la formación del *sí mismo*⁴²⁷ - pero a su vez como polo al cual debo dirigirme para lograr la unidad.

Un otro con el cual quiero forjar la unidad. No es un otro al cual me adapto funcionalmente o con el cual combato. Sino un otro al que reconozco como persona y desde ese reconocimiento⁴²⁸ comienzo a amarlo, logrando así el verdadero Agape⁴²⁹.

En segundo lugar el encuentro, base de la unidad, debe contemplar como bien lo presenta L. Prohaska, la comunión sobre tres espacios: el físico, el subjetivo y el pneumatológico⁴³⁰.

*El yo necesita percibir lo físico y sentir lo psíquico del
otro yo antes de que pueda experimentar el encuentro
con el tu en el espacio pneumatológico.*⁴³¹

Es importante no obviar esto al momento de reflexionar sobre el hecho educativo. No será posible llegar a un encuentro en el plano pneumatológico, si antes no hemos recreado el lugar físico de la escuela, es decir poder transformarla nuevamente

⁴²⁷.-Presentamos aquí la temática sobre la otredad, la alteridad, el encuentro entre el Yo y el tú. Dado que este es otro de los principios filosóficos englobados en nuestra clave hermenéutica, posponemos su análisis en profundidad, para la segunda parte de este capítulo.

⁴²⁸.-Al igual que les sucedió a los discípulos de Emaús "En ese momento se les abrieron los ojos y lo reconocieron..." (Lc. 24, 31).

⁴²⁹.-Retomaremos el análisis del término Agape, al analizar en la segunda parte de este capítulo, el tema del amor como principio filosófico englobado en nuestra clave hermenéutica.

⁴³⁰.-En este espacio, predomina el *neuma* y por ende surge la cuestión antropológica. Antes de acceder a él estamos fuera de la esfera ontológica, lo cual nos limita en la percepción que tenemos del ser humano. Desde lo neumático accedemos al sentido del ser y de lo existente y por lo tanto es desde allí desde donde podemos explorar la esfera de la ética. Es así como el espacio pneumatológico es concebido como el ámbito de lo personal. En él se abre la posibilidad del encuentro entre el yo y el tu. Cf. Leopold Prohaska. Pedagogía del Encuentro. Barcelona, Ed. Herder, 3º ed. 1981, orig. alemán 1961. pp. 21, 81-82.

⁴³¹.-Ibidem. p.22.

en un ámbito y hacer que abandone de esta forma su tendencia a convertirse en un no-lugar, como examináramos en el capítulo anterior.

Es también necesario reconstituir el tejido psíquico y social en donde interactúan los diversos actores que componen la unidad escolar: docentes, alumnos, padres, no docentes, directivos, etc...

Para lograr estas metas parciales, será necesario vivir e inundar desde un plano existencial, todas nuestras actitudes, nuestro vivir cotidiano con tres elementos que nos parecen esenciales: la libertad, la gratuidad y la existencialidad⁴³².

Elementos que funcionan como prerequisites de todo encuentro y que a la vez afloran como resultados del mismo.

Libertad para dirigirse a otros con amor, venciendo las limitaciones que coloca el egoísmo en nuestra personas.

Gratuidad, que fluye desde nosotros, de manera similar al Amor de Dios para con nosotros, ya que nuestro encuentro humano es reflejo y precursor de un encuentro mayor al que tiende nuestro yo, un encuentro supraterráneo con el Tu eterno. La unidad siempre es una gracia de Dios.

Y por último la existencialidad ya que a través del encuentro se produce una actualización del hombre. Se introduce en su existencia la esencia, liberando en su ser todas las energías que estaban en potencia⁴³³.

⁴³².-Cf. *Ibidem.*, pp. 27-31.

⁴³³.-En esto se refleja el principio básico de toda la doctrina existencialista: la existencia precede al esencia. Lo cual conlleva a una defensa a ultranza de la intersubjetividad. La realidad humana se transforma así en el nuevo soporte ontológico.

Vemos así como el encuentro⁴³⁴, se ubica a una considerable distancia tanto de la agonía como de la flexibilización. Ni lucha entre estructuras ni un mero funcionalismo.

A manera de síntesis de los expuesto en este ítem, presentamos el siguiente cuadro donde confrontamos las características centrales de estas dos visiones que hoy entran en coalición y que se erigen como respuestas -por supuesto no las únicas- a la crisis de la modernidad: el sistema y su visión holística y la unidad, en el marco de nuestra clave hermenéutica.

| EL HOLISMO | LA UNIDAD |
|---|---|
| Se pone el énfasis en la cohesión estructural | Se pone el énfasis en la actividad intersubjetiva. |
| Hay un búsqueda de vínculos abstractos y regulaciones formales. Ej.: Las redes informáticas y la realidad virtual. ⁴³⁵ | Se subraya el espíritu comunitario, se revaloriza lo existencial como espacio de construcción del sí mismo y de la alteridad. |
| La sociedad se presenta como equilibrio y fin en sí misma | La sociedad, se presenta a partir de los rostros concretos de las personas. |
| La mirada está cargada de un cientificismo y analitismo | Propensión a buscar el sentido a partir de una visión teleológica y escatológica de la historia. |

⁴³⁴.-El encuentro se efectiviza en base a poder generar una verdadera actitud dialógica, potenciando tanto el silencio como la palabra. He aquí otro principio filosófico: el diálogo. Volveremos sobre él al analizar los principios filosóficos englobados en nuestra clave hermenéutica, en la segunda parte de este capítulo.

⁴³⁵.-Es interesante al respecto la observación que reproduce el siguiente artículo sobre los efectos perniciosos de la utilización indiscriminada de esta tecnología en el campo de la esfera privada, los afectos, los sentimientos y hasta la sexualidad: "Todo lleva, evidentemente, a evitar el encuentro con la otra persona para refugiarse en un encuentro con los propios fantasmas, y plasmar una realidad exterior con esquemas casi infantiles, lo cual con el tiempo genera sólo nuevas frustraciones". Cf. Pascual Ionata. "El sexo virtual", en: CIUDAD NUEVA, Bs.As., N° 348, agosto de 1995, pp. 12-13. También se puede consultar Cf. Florencia Arbiser. "Las máquinas del placer", en: CLARIN, Bs.As., 2 sección, 12/03/95, pp. 2-5.

| | |
|--|--|
| Vocación presentista de quiebre con el pasado y con la noción de proyecto. | Conciencia del pasado -dejando de lado todo tipo de visión nostálgica- que permita posicionarse frente a la atomización y fractura postmoderna con el propósito de construir en el ahora, entre los intersticios dejados entre cada trozo una infinidad de respuestas que contribuyan a la construcción de nuevos paradigmas |
| Ruptura ontológica y axiológica | Revalorización ontológica y reconstrucción moral. |
| La flexibilización como estrategia. | Se trabaja en la construcción de un verdadero encuentro. |

1.3. El consenso producto del pluralismo vs. la unidad fruto de la aceptación de la diversidad.

Si tomamos el otro polo de tensión de nuestra clave hermenéutica nos encontramos con la diversidad. Para hacer una verdadera unidad es necesario aceptar la diversidad. Diversidad de caracteres, diversidad de culturas, de credos, de ideologías.

En definitiva la diversidad que cada trozo del fragmento postmoderno nos refleja hoy. Pero cuidado los diversos son diferentes, siempre dentro de una misma versión. Es decir por ejemplo perteneciendo a una misma especie.

Sin embargo hoy en día este término diversidad, es reemplazado peligrosamente por vocablos que quieren funcionar como sinónimos, entre ellos el que más ha ganado lugar es el término pluralismo. Hoy se habla a menudo muy sueltamente de visiones pluralistas del mundo y de la vida.

Examinaremos en profundidad este caso de sinonimia, que aunque parezca algo fútil, va a lo hondo de la elaboración de nuestra clave hermenéutica.

Cuando hablamos de pluralismo, nos referimos a un proceso de carácter formal de yuxtaposición, es decir de sumatoria de segmentos, cada uno con su pedacito de verdad.

Implica un proceso de negociación, que suele aparecer como muy complejo, pero que por su estructura es bastante simple, ya que implica un proceso de toma y un dar, que apunta a la búsqueda de las características externas comunes de las propuestas -es decir formales- con el propósito de tratar de llegar a acuerdos y soluciones.

En esta búsqueda del tan anhelado consenso⁴³⁶, no se involucran personas concretas, sino que lo que se teje es una red de vínculos a nivel sistémico entre los distintos centros de interés. Esta malla puede ser tanto política, como educativa,

⁴³⁶.-Es interesante observar cómo se aggiorna el lenguaje, y el término 'concertar' pasa a ser la panacea para este nuevo sistema educativo. Al respecto nos parece clarificador la siguiente cita: "Evitando definiciones sociológicas y políticas, podremos decir que 'concertar', es componer y ordenar; arreglar las partes de una cosa; pactar, ajustar, tratar y acordar un negocio. Pero, y lo creo importante en la serie de definiciones 'de diccionario', es traer a identidad de fines o propósitos cosas diversas o intenciones diferentes.... En síntesis, se trataría de 'aportar a la identidad de fines y propósitos' las acciones diversas y las intencionalidades que las fundamenten,..." Cf. Alfredo M. Van Gelderen. "Concertar", en: FLACSO - FUNDACION CONCRETAR - FUNDACION FORD - OREALC/UNESCO. ¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina. Bs.As., Miño y Dávila editores S.R.L., marzo de 1995. pp. 327-328.

Las cosas o intenciones -no se menciona que son producto del pensar de sujetos concretos, en definitiva personas- se subordinan o aportan a la identidad y a los fines del sistema. Cabe hacerse la pregunta desde nuestra clave hermenéutica. ¿Para quién está hecha la educación?. ¿A quién deben servir las ideas, reflexiones y pensamientos de las personas concretas?. Nosotros tenemos una respuesta que va en la línea de mejorar el substrato ontológico, la perspectiva ética, la visión antropológica y teleológica de la educación, pero desde la periferia, desde el borde del ta-te-ti, donde hoy se encuentra ubicada la persona humana y no desde el sistema.

Esta postura de la búsqueda del consenso es avalada también por otros reconocidos científicos educativos, tal es el caso de Juan Carlos Tedesco, quien en una reciente conferencia en Bs.As (25/08/95), -a raíz del lanzamiento editorial de uno de sus últimos libros: "Una nueva oportunidad. El rol de la Educación en el Desarrollo de América Latina", Ed. Santillana, escrito en coautoría con el chileno E. Schiefelbein-, expresó: "...en oposición a décadas donde sosteníamos desde la educación la necesidad de basar la misma en el conflicto, hoy nos damos cuenta que aquello era la base del estancamiento y por lo tanto proponemos en la actitud del consenso como base para el cambio..." Podríamos preguntarnos, si el consenso visto así como reacción frente al conflicto, es decir lo sistémico versus lo dialéctico, no refleja acaso una necesidad de tapar la diversidad. Es cierto que se necesita unificar posturas, pero esto se logra desde un verdadero diálogo, de todos los actores involucrados, que pasa muchas veces por momentos de disensos profundos y no por un simple entendimiento formal entre cúpulas sordas.

También siempre en esta misma línea del consenso, recomendamos Cf. Ricardo A. Ferraro. Educados para competir. Los argentinos frente a los mitos y realidades del siglo XXI. Bs.As., Ed. Sudamericana, 1995. pp. 181-184.

sindical, religiosa, etc... Como en toda visión sistémica -ya aclaramos esto en el ítem anterior- los hombres concretos sucumben entre el tejido de este pesado entramado.

Puede apreciarse entonces por lo expuesto que el pluralismo busca sumar adhesiones, prioriza la cantidad de voluntades que logra reunir, más allá de lo cualitativo de las uniones.

Esto nos lleva a abordar un tema que cobra gran relevancia hoy en día: la crisis por la que atraviesa la verdad en el marco de la cultura actual.

El tema de por sí es muy complejo y daría para toda una tesis. Lo que nosotros queremos decir al respecto es solamente la siguiente idea: el lado oscuro, en que nos sumerge la actitud plural, alimenta la crisis de la verdad, en especial porque socava la voluntad de búsqueda.

Como reacción al dogmatismo característico del paradigma medieval -con su faceta religiosa- y del paradigma moderno -con sus sesgo cientificista-, el pluralismo y la búsqueda del consenso nos encierra en el relativismo de nuestra verdad, expuesta de un modo sincrético, haciendonos sentir una gran indiferencia frente a las otras ideas, que también se nos presentan como verdades.

"Todos podemos convivir", "debemos aceptarnos con nuestras diferencias y buscar siempre el consenso", "cada cual en la suya, que crea lo que quiera, con tal que no me quiera imponer nada"; son frases que escuchamos a diario. Ellas esconden un gran peligro: el atrincheramiento en mi yo.

Una faceta interesante para analizar en esta línea de pensamiento -sólo haremos mención de ella ya que su desarrollo haría muy extenso nuestro trabajo y nos alejaría de nuestro objetivo- es la paradoja que se plantea entre el respeto a las culturas es decir, al pluralismo por un lado y por el otro la fuerte reacción xenofóbica que se está desatando y con gran furor en varios países de la Comunidad Europea, que viven especialmente el problema de los inmigrados, que compiten por puestos de trabajo y gozan de los beneficios de la seguridad social, en un marco de crisis económica, especialmente en lo que hace al problema de la desocupación.

Sobre la xenofobia directa y el exterminio del extranjero se ha escrito mucho y es algo que está más clarificado. Sin embargo sobre esa actitud pluralista y de respeto por las culturas, la misma es algo más confusa. Digamos aunque más no sea dos palabras aclaratorias sobre el tema.

Se esconde tras ella otra forma diferentes del racismo, lo que algunos autores denominan "racismo cultural"⁴³⁷. Entabla el mismo un relación de tipo funcional entre raza y cultura, acentuando las diferencias y presentándose coma la respuesta a la controversia: avasallamiento cultural vs. respeto por las culturas particulares.

Pero el abandono del otro, el dejarlo sumergido en la ignorancia y en otros tipo de marginación, por el prurito de respetar su idiosincrasia, no es acaso una forma de conservadurismo. Me desentiendo del problema de lo extraño, de lo diverso, lo aílo, a manera de los ghetto judíos. Lo aílo y me aílo. Lo hago para preservarlo y a la vez me preservo, no me contamina. A la manera de las reservaciones de salvajes que muy bien describe en su novela utópica: "Un mundo feliz", el escritor inglés Aldous Huxley.

Los otrora argumentos biologicistas utilizados por algunos pensadores de finales de siglo XIX tal es el caso de Spencer, Darwin, Sarmiento, etc. ...son reflatados hoy bajo la mirada sistémica de este respeto cultural.

Como bien denuncia Alain Finkielkraut, existe una traición generosa, de parte de los organismo internacionales defensores de la cultura en especial UNESCO, de los países miembros de la comunidad occidental y de muchos renombrados intelectuales, para con los marginados sociales de este fin de siglo. Los ideales de razón del humanismo cosmopolita están sucumbiendo ante las exaltación nacionalista y la concepción étnica de la sociedad herederas del romanticismo alemán y de su *Volkgeist*.

⁴³⁷.-Cf. Wolfgang Welsch. "Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen", en: INFORMATION PHILOSOPHIE, mayo 1992, pp. 5-20 (citado por Winfried Böhm. "Educación multicultural y xenofobia. Un problema europeo actual", en: ACADEMIA NACIONAL DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES DE CORDOBA, Vol. X (Estudios en Honor de Pedro J. Frías), Junio de 1994, pp. 1295-1306. p. 1296).

La filosofía de la descolonización, acaba por desembocar en el nacionalismo más sectario; mientras, una nueva derecha, cultiva el fantasma de una Europa asediada por famélicos inmigrantes.

La identidad cultural se ha convertido en la única justificación...por altruismo, se convierte al Otro en un bloque homogéneo y a los otros en su realidad individual se les inmola por esta entidad. Semejante xenofilia conduce a privar a las antiguas posesiones de Europa de la experiencia democrática europea....Con la sustitución del argumento biológico por el argumento culturalista, el racismo no ha sido eliminado: ha regresado simplemente a la casilla de salida....Sólo se habla de paz de comprensión, de amor...se invoca el diálogo en nombre de una religión de la diferencia que lo excluye absolutamente; la aniquilación del individuo recibe el nombre de libertas; y el vocablo cultura sirve como estandarte humanista de la división de la humanidad en entidades colectivas, insuperables e irreductibles.⁴³⁸

Dos ejemplos para ilustrar lo expuesto sobre esta perspectiva de la xenofobia y su relación con el pluralismo son, en primer lugar la lucha racial y ultranacionalista, que se lleva a cabo en la ex-Yugoslavia, ante los ojos de una Comunidad Europea y unas Naciones Unidas que se han visto superadas por el fenómeno.

Un segundo ejemplo son los resultados de la última Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo en el Cairo, donde se advierte claramente que la posición por el respeto cultural y religioso, lleva a no condenar enérgicamente el maltrato a la niñez. Tal es el caso de las mutilaciones sexuales de que son víctimas las niñas preadolescentes, en muchos países africanos y asiáticos, lo que atenta contra los mas elementales derechos humanos.

A manera de síntesis, podemos decir que desde esta postura pluralista no necesito salir al encuentro del otro, para ver, y escuchar la verdad que tiene para

⁴³⁸ .-Alain Finkielkraut. Op. cit. pp. 78-79, 83, 89-90. Cf. Winfried Böhm. Op. cit.

contarme. No me pongo en su lugar, no me hago uno con él. Me encierro, a lo sumo lo oigo como un ruido más que llega hasta mis oídos.

No busco la verdad busco el consenso. Me quedo instalado en el centro de mi ta-te-ti, cómodamente, en la "ardua" tarea de consensuar, -formalmente- con los otros yo -que nunca serán un tu para mi- programas de acción, medidas de lucha, declaraciones de principios, etc... que nacen estériles, sin ninguna capacidad de impacto concreto en los que nos rodean.

La diversidad en cambio abre una puerta a la búsqueda de la verdad, instaurando así un nuevo programa de vida y cultura.

Una palabra, sin embargo, que trae muchos resquemores para algunos - atrincherados en posturas fundamentalistas y neoconservadoras-, que la interpretan como disolución en un todo multiforme. Por detrás de la diversidad propia del fragmento postmoderno se alza un interrogante central: ¿cómo lograr la unidad en la diversidad? ¿cómo hacernos uno con el otro, cuando lo que prima es el fragmento?

Este signo de los tiempos, que es la diversidad, se presenta como muy importante para la conciencia social de hoy y del futuro. Sucede que el fragmento postmoderno vive la tensión interna de convertirse en átomo y en este proceso de atomización perder toda capacidad de sentido, pasando a formar parte de un collage.

Es necesario que la actitud de asumir la diversidad por parte de la sociedad sirva de caja, de marco de contención, a las piezas de este rompecabezas postmoderno, antes que las partículas sean tan pequeñas que alguna decida saltar fuera y se pierda en el devenir del cosmos.

Sin embargo el vivir bajo la órbita de la diversidad no se logra por decreto. Exige, por cierto, paciencia y no apresuramiento. Lo importante es que cada uno ponga su casa en orden: antes de reclamar paciencia, que la encuentre él mismo en lugar del otro. ¿No corremos el riesgo todos de perder la paciencia? Este es el mayor peligro de la diversidad.

Es necesario primero ejercitar la vida en diversidad al interior de las pequeñas "comunidades": familia, aula, grupo de pares, compañeros de trabajo, etc., para poder luego intentar esta tarea con el resto de la sociedad a nivel macro y por supuesto aunque parezca utópico con la humanidad toda⁴³⁹. Esto no implica abandonar lo que se hace en estos campos, sino que implica realizar una acentuación de la unidad en la diversidad a escala micro.

Esto supone dejar de lado al interior de lo educativo, no las tensiones que generan crecimiento, pero sí todas las disputas intestinas, las "cazas de brujas" provenientes de cualquier autodenominado sector o línea interna.

Superar el debate ideológico desgastante y estéril, que con el propósito de generar un bien -no sirve para entablar un verdadero dialogo-, logrando solamente ahondar las divisiones entre aquellos que hacen y piensan la educación: los defensores de la escuela pública versus los sostenedores de la escuela de gestión privada; los metodólogos de la línea A versus lo de la línea B; los partidarios de priorizar los estudios básicos frente aquellos que hacen una apuesta fuerte por la preminencia de los estudios superiores; etc...

La escuela -y todos los que en ella habitan- debería ser modelo para la humanidad de como es posible lograr la unidad en la diversidad, sin caer en la uniformidad ni en la desunión, sin sojuzgar la libertad ni volcarse al libertinaje.

Pero para esto se hace necesario abrir el corazón y los oídos. Estar en una permanente actitud de escucha hacia el otro y de apertura hacia nuestro sí mismo. Solo de esa forma podremos tolerar la diversidad.

⁴³⁹.-"La idea de que 'la Tierra está en peligro de muerte' ha impuesto una nueva dimensión de responsabilidad, una concepción inédita de las obligaciones humanas que superan la ética tradicional circunscrita a las relaciones interhumanas inmediatas...la ética clásica, centrada en el prójimo y en la proximidad de los objetivos no parece suficiente...es la hora...de la ciudadanía mundial, nuestro país es el planeta" Cf.Gilles Lipovetsky. El crepúsculo del deber... Op. cit., pp. 215-216.

Para hacer nuestra, esta actitud positiva hacia la diversidad, es necesario por tanto que partamos, de constatar, que a pesar de la múltiples divisiones y la fragmentación a que esta sometida la cultura y el hombre en este fin e milenio, coexiste -a pesar de lo paradójal- en el mundo un fuertísimo llamado hacia la unidad. Si no nos damos cuenta de esta realidad la diversidad nunca será un verdadero problema para nosotros.⁴⁴⁰

Ahora bien, nuestra tarea en esta tesis es construir un nuevo *Grund*, para la filosofía educativa en este horizonte postmoderno, y la diversidad es uno de los pilares de la clave hermenéutica que estamos utilizando para llevar a cabo esta tarea. Es por lo tanto pertinente hacerse la siguiente pregunta: ¿cuál es el centro del auténtico problema de la diversidad, -donde se manifiesta su debilidad ontológica- hoy y también ayer, aunque en nuestro horizonte el problema se agrave por la fragmentación postmoderna?

El famoso teólogo alemán: K.Rahner nos puede ayudar en la respuesta

*.....el auténtico problema de una diversidad de mentalidades surge allá donde mentalidades que son de hecho particulares tienen que reivindicar radicalmente una validez universal, si es que no quieren destruir ellas mismas su propia esencia.....mentalidades radicalmente universales, como cosmovisiones.*⁴⁴¹

Estando así, de frente, como nos ha colocado Rahner al nudo ontológico de la diversidad, surgen inmediatamente las siguientes preguntas: si las mentalidades o cosmovisiones no pueden imponer por la fuerza su verdad, ni tampoco convertir el diálogo en un "incomprometido tema de conversación de una mesa de `café"⁴⁴²; ¿es posible que todavía querramos dialogar? y, de ser así, ¿cómo lo haremos?

⁴⁴⁰.-Cf.Michael Amaladoss. "El diálogo con las religiones del mundo". en: CRITERIO. Año LXIII. 11 de octubre de 1990. N° 2053. Bs.As. pp. 548-555.

⁴⁴¹.-Karl Rahner. "El diálogo en la sociedad pluralística". en: Johannes B. Metz. (comp.). Fe y entendimiento en el mundo. Madrid. Ed. Taurus. 1970. 1ed. 1965. pp. 540-541.

⁴⁴².-Ibidem. p. 544.

Pensamos que la primera pregunta es mas fácil de contestar que la segunda⁴⁴³. Por lo menos como una expresión de deseo, podemos pensar que el diálogo continuará. Pero a su vez podemos afirmar, con un poco más de fundamento, que esto será así debido a la creciente tendencia a la planetarización de las relaciones y al aumento de las comunicaciones.

Estos avances hacen que los interlocutores se vean obligados por lo menos a conversar. Esto es un primer paso hacia el diálogo. Es difícil vivir aislado en esta sociedad, aunque a nivel más íntimo se pueda vivir en la soledad más atroz y experimentar un gran vacío.

Esta diversidad ha hecho repensar a los pedagogos sobre cual es el verdadero concepto de diversidad y, en segundo lugar, sobre la necesidad urgente de elaborar una pedagogía del amor, del encuentro, que en este horizonte permita un diálogo entre los miembros de la comunidad educativa.

Es bastante extensa esta reflexión que hemos realizado sobre la diversidad. Sólo bastaría que recalquemos que, para que ésta sea abordada como un verdadero problema, debemos buscar siempre la unidad en la diversidad. De lo contrario caeremos en la fractura o en la uniformidad. Esto implica un verdadero cambio copernicano en materia pedagógica.

A manera de cierre, a lo que ha sido esta distinción entre el holismo y la unidad y a su vez entre el pluralismo y la diversidad, nos parece apropiado presentar la siguiente comparación gráfica que creemos puede ilustrar y aclarar bastante los dicho sobre el tema.

El holismo y el pluralismo, como así también la teoría de los sistemas en que se sustentan estas posiciones podrían asemejarse a los copos de nieve. Ellos son siempre diferentes. Si los contemplamos bajo la lente de un microscopio, notaremos que no hay

⁴⁴³.-He aquí que vuelve a aparecer otro principio filosófico: el diálogo. Como dijimos más arriba, volveremos sobre él al analizar los principios filosóficos englobados en nuestra clave hermenéutica, en la segunda parte de este capítulo.

dos copos que tengan exactamente el mismo diseño. Lo único que conservan son su forma hexagonal, su diseño muy delicado difiere uno de otro.

En cambio nuestra clave hermenéutica: la unidad en la diversidad podemos graficarla recurriendo a los hologramas⁴⁴⁴, diseñados bajo la técnica del láser. Si el holograma, por ejemplo, muestra una casa y este holograma se rompe, veremos un imagen de toda la casa, aunque conservemos solamente la parte del holograma que muestra la ventana. Eso es porque todo el motivo está presente en cada piecita.

Profundizando estos dos ejemplos. En los copos de nieve de nuestra teoría sistémica: la hiperflexibilización en que nos sumerge la fractura postmoderna, solo deja espacio para que se conserve la forma. El contenido varía y autogenera infinitas nuevas variaciones hacia su interior.

El holograma en cambio, admite y reconoce una posible fractura, pero tiene en su germen, en su fundamento constitutivo la posibilidad de recobrar el todo, es decir la unidad.

No decimos que esta tarea será fácil, pero en la esencia de cada ser humano, cada persona, hay algo semejante: la calidad de creatura y la tensión aunque a veces solapada o ignorada hacia el tu -el tu innato al decir de Martín Buber-, es decir hacia la intersubjetividad.

Si seguimos haciendo uso de nuestra analogía, podemos afirmar que la intersubjetividad de cada ser humano es aquello que posibilita volver a recomponer el holograma. Aquí esta una de las diferencias esenciales entre las dos posturas que hemos presentado enfrentadas. En nuestra clave hay personas, en la otra solo sistemas y redes.

Esto se pone claramente en evidencia, en el hecho de que si admitiéramos el

⁴⁴⁴.-Cf. Winston E. Kock. Los rayos laser y la holografia. Una introducción a la óptica coherente. Bs.As., EUDEBA, 1972, orig. USA, 1969.

uso del holograma como ejemplo válido para la teoría de los sistemas, en sus versiones no tan apegadas a la hiperflexibilización sino más bien críticas -las holística-, tendríamos sin embargo que la reconstitución del todo no estaría dada en la capacidad libre y creativa de cada parte que se lanza en la búsqueda del otro, sino en la herencia biológica de cada fragmento que predeterminado por esta carga se dirige en la dirección que el sistema le indica⁴⁴⁵.

2. La clave hermenéutica y el proceso de personalización:

Todo lo dicho hasta el momento, en torno al contenido y formato de nuestra clave hermenéutica, ha sido solo una presentación. Una forma académica de darla a conocer, desde la afirmación y también el contraste con aquello de lo que se distancia y diferencia.

Quisiéramos antes de pasar a enumerar y analizar los principios filosóficos que ella engloba, retomar la idea que planteáramos en el capítulo anterior: el por qué de una clave hermenéutica y su relación con el proceso de personalización en que estamos embarcados.

Hemos dicho al respecto que debíamos fortalecer al sujeto débil que hoy sobrevive en este horizonte postmoderno. Es así como nuestro cometido se transforma en darle un sustento, un nuevo *Grund*.

Es desde ese nuevo basamento ontológico, que nuestra tarea se encamina a producir el reencantamiento de la escuela -que la lleve a recuperar su condición de lugar- en lo que a nuestra temática de tesis incumbe. Lo cual por supuesto no escapa al hecho de que deberá estar englobada en un reencantamiento mayor, que abarque a la historia del hombre y al mundo en su conjunto.

⁴⁴⁵.-Se prueba con el holograma uno de los principios básicos de estas corrientes de pensamiento: de que el microcosmos -es decir el pequeño mundo, la parte- guarda una correspondencia, esta sometida las mismas leyes que el macrocosmos -el todo-. Cf. Alfredo Silleta. Op. cit. pp. 97-100.

Desde ese cimiento podremos plantearnos un *télos* axiológico y esbozar algunos lineamientos metodológicos, que es lo que abordaremos en el corpus filosófico que profundizaremos a partir del próximo ítem. Se delinean de esta forma caminos complementarios que contribuirán a perfilar un nuevo paradigma a nivel social, económico, político, religioso y por supuesto también a nivel educativo

El entramado de esta unidad en la diversidad, se compone de tres elementos - que mencionamos en el capítulo anterior-, ellos forman la amalgama nutriente de nuestro nuevo *Grund*: la palabra, la historia y la identidad.

Al igual que la roca granítica que es un compuesto de tres minerales básicos: feldespato, cuarzo y mica, nuestro *Grund* columna de la nueva personalidad está afianzada en los bordes de nuestro ta-te-ti, he integrado también por tres elementos.

Por la firmeza de una identidad similar a la dureza del cuarzo; por el brillo de una historia propia que imana de la persona, pero que al igual que en la mica de la roca es reflejo del sol que le viene de fuera y por la maleabilidad, cohesión y sociabilidad que permite generar la palabra, que al igual que el feldespato hace que el resto de los materiales se congreguen impidiendo la desintegración.

Queremos presentar a continuación, -y como un signo de esta tensión a la unidad, que también se pone de evidencia en el campo intelectual- algo que nos parece muy interesante y digno de apreciar: la coincidencia entre distintos autores -que con algunas diferencias de matices podemos enrolos en esta postmodernidad de resistencia y por lo tanto interesados en construir un alternativa paradigmática a la crisis que atraviesa la persona hoy- en lo que respecta a los materiales que configuran este nuevo *Grund*.

Por ejemplo Fernando Flores desde una visión sistémica plantea la necesidad de que el espacio educacional tradicional se transforme para dar cabida a la tres maestrías -así las nombra él-, fundamentos de una nueva orientación educativa.

Dichas maestrías son: la habilidad para habitar el lenguaje, la sensibilidad

histórica y la capacidad corporal de estar presentes y conscientes de lo que constituye nuestra identidad.⁴⁴⁶

También a partir de un enfoque más de corte estructuralista Marc Augé, de quien tomamos la noción de "no-lugar", caracteriza a los lugares como: espacios de recreación de la relación, forjadores de la identidad y hacedores de la historia.⁴⁴⁷

Desde otra línea de pensamiento, una perspectiva filosófica que se acerca más a la postura que sustentamos en esta tesis, ya que hace mención explícita a la problemática de los valores, Fernando Onetto, sostiene que ninguna cultura puede superar los límites del estar aquí (identidad), del estar con (relación), del estar por (libertad)....(ya que)... Entre estas situaciones radicales existe un encadenamiento mutuo.⁴⁴⁸

Podemos afirmar sin temor a equivocarnos, que ese límite de la libertad: la imposibilidad de no poder no elegir, es en definitiva el hacer y construir la historia, desafío al que esta llamado todas y cada una de las personas.

Pero Onetto avanza aún más y propone que para que sea factible un aprendizaje de tipo axiológico, en consonancia con estos limitantes culturales -en el sentido positivo de la palabra- deben llevarse a cabo tres tipos de cambios: el cambio de espacios, lo que conduce a recuperar la vivencia del lugar y por ende la identidad.

El cambio del tiempo, es decir trocar el tiempo empírico, es decir su sesgo cuantitativo por una mirada cualitativa, en definitiva vivir el tiempo como historia construida.

Y por último el cambio relacional, considerado decisivo para este autor, ya que

⁴⁴⁶.-Cf. Fernando Flores. Op. cit. pp. 18-20.

⁴⁴⁷.-Cf. Marc Augé. Op. cit. pp. 58 y 83.

⁴⁴⁸.-Fernando Onetto. Op. cit. p. 40.

a partir de el se entabla un tipo de vínculo diferente con los objetos, los escenarios y por sobre todo las personas, los otros.⁴⁴⁹

Identidad, relación e historicidad. Como puede apreciarse denominadores comunes de este nuevo paradigma, que recrea las dimensiones espacio temporales y reinstala a la persona como fundamento de un nuevo TA/TE/TI que comienza escribirse en los márgenes.

3. El *télos* axiológico. Fundamentación:

Tenemos el tronco de nuestra respuesta, la clave hermenéutica: unidad en la diversidad. A su vez hemos mostrado sus raíces: la historicidad, la identidad y la palabra.

Es hora de pasar a describir ese *télos* axiológico, que pone en tensión a nuestra propuesta de cambio en materia educativa. Podemos decir que lo hacemos porque estamos convencidos de que es un tiempo de cambio, como gusta decir a algunos, que *"existe para América Latina una 'nueva oportunidad'"*⁴⁵⁰ capaz la última, que se le da en este fin de milenio a la educación y a los que de ella hacemos un arte.

Pero antes asumir el desafío de esta nueva oportunidad educativa, es honesto recoger una serie de interrogantes que nos saltan a la mente y que hacen a la problemática axiológica. Proviene de la reflexión y de auscultar la realidad que nos rodea.

Enumero algunos de ellos, como por ejemplo: ¿por qué es necesario en la construcción de nuestra respuesta volver sobre el tema de los valores? ¿Acaso, no corremos el riesgo de enmarañarnos en una discusión que puede tornarse estéril al momento de clarificar una salida a la crisis actual de los paradigmas? ¿Cómo lograr

⁴⁴⁹.-Cf. *Ibidem.*, pp. 147-149.

⁴⁵⁰.-Ernesto Schiefelbein y Juan Carlos Tedesco. *Op. cit.* p.10.

ponernos de acuerdo en cuales son los valores, es decir los principios filosóficos que nuestra clave prioriza en lo que respecta a su fin y cómo llegar a asumirlos?

Son todos estos interrogantes pertinentes y que por supuesto hemos tenido en cuenta a lo largo de nuestra reflexión. Empecemos en primer lugar por tratar de contestar el cuestionamiento sobre la necesidad de hacer hincapié nuevamente sobre el tema axiológico.

3.1. ¿Por qué es necesario retomar el tema de los valores en el horizonte postmoderno?

El horizonte postmoderno, que asoma en el cambio epocal que transitamos, se ha caracterizado entre otras cosas por haber perdido el norte. Es decir quienes sobrevivimos o gozamos el TA/TE/TI actual, estamos sometidos o subidos a las corrientes que nos impulsan según los vientos que soplan en distintas direcciones.

No es causalidad que hoy en día estén muy de moda, los deportes o aquellas prácticas lúdicas que centren su actividad física en el deslizamiento: surf, windsurf, roller (la onda retro del patinaje) rafting, skate, ala delta, etc... Vamos hacia dónde nos llevan las corrientes acuáticas, los vientos o las rugocidades del pavimento⁴⁵¹.

Nuestra vida se asemeja a las veletas que se ponen sobre las casas y que no están fijas, se mueven por la acción del viento. No hay valores desde donde asirnos, en donde anclar este hombre light. Y aquellos que se nos presentan como valores, en realidad son disvalores o valores trastocados.

Es necesario recuperar el norte, que volviendo a la analogía que planteamos con la veleta, significa trocar nuestro ser veleta en ser brújulas.

⁴⁵¹ .-"El hombre moderno está abierto a las novedades, apto para cambiar sin resistencia de modo de vida, se ha vuelto cinético". Cf. Gilles Lipovetsky. La era del vacío... Op. cit. p. 107. (el subrayado es nuestro).

En este instrumento de medición la aguja inmantada señala siempre el norte magnético. Se podrá "brujulear" (permítasenos este neologismo), es decir oscilar, mantenerse en una actitud expectante frente al giro que le imponen las circunstancias, pero tarde o temprano "la aguja interna" se fija en un punto, indica una meta, reconoce un lugar, ese sitio en el horizonte y a partir de allí, se transforma en guía de nuestro viaje.

La veleta sólo nos indica de dónde sopla el viento y por lo tanto qué recaudo debemos tomar si es del norte, del sur, del este o el oeste. Cambiar de vestimenta, preparar la casa para una tormenta, aguantar el ventarrón y la polvareda que arrastra. Pero con ella nunca sabremos hacia dónde vamos. Estamos a merced de la inclemencia y nos adaptamos. Hoy diríamos "consensuamos" con la naturaleza.

En cambio la brújula, nuestra brújula axiológica hace huella, camino, nos marca un recorrido. Aun si deseamos desplazarnos y no asumir una actitud sedentaria, nos estará indicando en cada momento cuál es nuestro norte⁴⁵².

Por supuesto no todos están de acuerdo con el diagnóstico y la justificación que aquí hacemos, y es lógico dada la ruptura epistemológica que ya hemos analizado en otras partes de esta tesis. Tal es el caso de Gilles Lipovetsky quien sostiene que:

*No hay deslizamiento alguno hacia la nivelación de valores, sino redistribución social de lo permitido y de lo prohibido, aligeramiento de los juicios morales...No asistimos al hundimiento de la voluntad ni al laxismo de la opinión, sino a la edificación de una conciencia simultáneamente tolerante y dura.*⁴⁵³

⁴⁵². -Y una "brújula" -continuando con nuestra analogía-, se formula preguntas de brújula, tales como: ¿quién soy?, ¿qué quiero? y ¿a dónde voy?.

⁴⁵³. -Gilles Lipovetsky. El crepúsculo del deber...Op. cit. p. 151.

Y esto coincide a su juicio con el emerger de nuevos valores tales como: la cordialidad, la confidencias íntimas, la proximidad, la autenticidad, la personalidad - entendida como individualidad-. Valores a su entender: "*individualistas-democráticos por excelencia, desplegados a gran escala por el consumo de masas*".⁴⁵⁴

Como podemos apreciar principios bastante light, apropiados para ser vividos por un hombre que ha perdido su base de sustentación, su *Grund* y socializados a partir de un proceso de democratización de la cultura que privilegia los consensos, aunque estos escondan discretamente el racismo cultural que explicásemos en el ítem anterior.

Lipovetsky se presenta así como un defensor a ultranza de la cultura de masas y lo que ello implica en cuanto al rol positivo y deseable que juega la publicidad en la transmisión de valores.

Existe una contribución a lo que el da en llamar proceso de personalización⁴⁵⁵ desde los *mass media* y lo que ellos comunican. Tal es el caso del auge de la moda. Detrás de lo señalado como banalización de la cultura asoma a juicio de Lipovetsky un instrumento de liberación personal, una aventura de autonomía y de placeres para el yo.⁴⁵⁶

⁴⁵⁴.-Gilles Lipovetsky. La era del vacío...Op. cit. p. 25.

⁴⁵⁵.-Gilles Lipovetsky entiende por proceso de personalización, aquel que remite a:

"...la fractura de la socialización disciplinaria; positivamente, corresponde la elaboración de una sociedad flexible basada en la información y en la estimulación de las necesidades, el sexo y la asunción de los 'factores humano', en el cultivo a lo natural, a la cordialidad y al sentido del humor. Así opera el proceso de personalización, nueva manera para la sociedad de organizarse y orientarse, nuevo modo de gestionar los comportamientos, no ya por la tiranía de los detalles sino por mínimo de coacciones y el máximo de elecciones privadas posible, con el mínimo de austeridad y el máximo de deseo, con la menor represión y la mayor comprensión posible". Cf. Gilles Lipovetsky. La era del vacío...Op. cit. pp. 6-7.

Como puede apreciarse su proceso de personalización dista mucho de lo que nosotros hemos dado en llamar "personalismo" a lo largo de esta tesis.

⁴⁵⁶.-Cf. Rosa María Rodríguez Magda. Op. cit. pp. 148-154.

A nuestro entender sin la presencia de un *télos* axiológico sólido⁴⁵⁷, ese proceso de gestación de una nueva ontología, a partir de los fragmentos que nos han dejado el pensamiento débil, la fragmentación de las estructuras, el relativismo, la muerte de la metafísica, el narcicismo, el cinismo y otros tantos jinetes del apocalipsis postmoderno, se torna un esfuerzo inútil.

Es como haber abonado la tierra, haber hecho todo lo posible para arraigar la planta y al momento de comenzar esta a crecer, cortarle todas las yemas. No decimos que no haya que podarla, bastante ha hecho la crisis del paradigma moderno en este sentido, hablamos de no cercenar la vida que tiene en potencia.

Esa tensión axiológica, mantiene vivo al hombre y lo ayuda a apuntalar este proceso de recuperación de su condición de sujeto social e histórico.

3.2. Pero ¿no corremos el riesgo de enmarañarnos en una discusión -la axiológica- que puede tornarse estéril al momento de tener que clarificar una salida?

Todo lo contrario, en la búsqueda y construcción de un *télos* axiológico, anida según lo vemos nosotros, la reconciliación de las dimensiones del hecho y el valor.

Hemos hecho mención en otras partes de esta tesis a este reencuentro. Quisiéramos en este ítem tornar explícito los beneficios que este suceso acarrea.

En primer lugar conduce a un proceso de recuperación de la confianza.

Este horizonte postmoderno, con su fuerte impronta esquizofrénica y psicopática, que encamina al hombre a sostener simultáneamente y sin ningún tipo de sentimiento de culpa, escenarios, opciones y condiciones de vida contrapuestos, nos ha acostumbrado a vivir permanentemente bajo un manto de sospecha.

⁴⁵⁷.-No con esto queremos decir que deba ser impuesto y con connotaciones neofundamentalistas, pero tampoco puede ser tan débil que responda a la moda de turno.

Sospecha que se torna generalizada, y que se traduce en una desconfianza total por el otro. Al entablarse un divorcio entre el hacer y el mundo de los valores, todo lo que hago o dejo de hacer carece por completo de patrones de referencia.

Esto nos conduce en mucho caso a un hacer desenfrenado sin importarme lo que hago o digan los demás o también a un comportamiento inverso, es decir a una parálisis de vida: no hago, no digo, no pago mis impuestos, no respeto las leyes, todo me da lo mismo. El todo vale pasa a ser mi ideal personal.

Y esto se palpa a diario en la educación, donde desde esta crisis que atraviesa: la hipocresía pasa a ser moneda corriente, donde el cinismo esta a la orden del día⁴⁵⁸. Cinismo por parte de los componen la pequeña comunidad educativa como de aquellos que dirigen a nivel macro.

El reencuentro del hecho con el valor es un valioso antídoto para contrarrestar este proceso de desconfianza creciente.

Pero también esta actitud superadora del mecanicismo que se esconde en la fractura hecho/valor, nos conduce a exceder ese halo aséptico de neutralidad en la que ha ingresado desde hace un tiempo la educación, de la mano del profesionalismo que impulsan los cientistas educativos.

*...creemos que la enseñanza que excluyera la intimidad personal no se haría cargo de un hecho: el enseñar es un hacer cotidiano y en toda cotidianeidad se incluye lo público y lo privado. De algún modo la enseñanza debe revincularse, entonces, con la intimidad personal si quiere hacerse cargo de su carácter cotidiano.*⁴⁵⁹

⁴⁵⁸.-"El cínico es de un pragmatismo atroz, frío, sarcástico; para él, el fin justifica los medios; hace lo contrario de lo que piensa, va a lo suyo con procacidad y carece de moral". Cf. Enrique Rojas. El hombre light. Una vida sin valores. Madrid, Ed. Temas Hoy S.A., 8 ed., mayo de 1994. p. 42. Para una crítica de esta manifestación cínica de la razón ver: Cf. Peter Sloterdijk. Crítica de la Razón Cínica I (tomo I). Madrid, Taurus, 1989, orig. 1983 (alemán).

⁴⁵⁹.-Fernando Onetto. Op. cit. p. 91.

Aura de neutralidad, que conduce a un descompromiso, camuflado de tolerancia por el que todo nos es igual pero que no aborda el problema de fondo: construir como dijéramos en los apartados anteriores de este capítulo la unidad en la diversidad⁴⁶⁰.

Por último -con el propósito de clarificar la respuesta que estamos dando- podemos decir que el hecho de que nos avoquemos a una discusión axiológica, en vez de ser un esfuerzo inútil es una ganancia por donde se lo mire. En especial porque ese *télos* axiológico sirve como elemento integrador de las tendencias dispersas que se agitan en el horizonte postmoderno.

La tensión a la unidad se vería seriamente dañada, desacomodada, desbalanceada, por la tensión a la diversidad, de no tener presente ese *télos* al cual encaminarse. Esta elección e integración del polo axiológico, *"...realizada progresivamente, le confiere al individuo una estructura, una unidad ordenada en la multiplicidad; le confiere un sentido a su existencia"*.⁴⁶¹

3.3. ¿Cómo lograr un acuerdo sobre los valores, es decir sobre los principios filosóficos que nuestra clave prioriza y cómo llegar a asumirlos?

Son dos cuestionamientos íntimamente entrelazados: el que hace al contenido del *télos* y el que nos interroga acerca del camino para acceder hasta él.

⁴⁶⁰.-Para profundizar este punto sobre la imposibilidad de mantenerse neutrales al momento de educar, recomendamos la lectura del siguiente trabajo. Cf.Silvia Di Sanza de Fernández. "¿Podemos seguir enseñando desde la neutralidad?", en: CRITERIO, Bs.As., año: LXVI, N° 2127, 10&12/1994. pp. 11-13.

⁴⁶¹.-Italo Francisco Gastaldi s.d.b.. Op. cit. p.76.

¿Cómo darle contenido a este *télos* axiológico? La capacidad utópica del hombre moderno nos indicaría que existe una finalidad universalmente válida impuesta por la racionalidad al conjunto de los seres humanos.

Sin embargo por todo lo expresado hasta este momento en nuestra tesis, podemos afirmar que dado el grado de fractura paradigmática a que nos ha conducido la crisis de la modernidad, es imposible sostener hoy día una ética con patrones universales. La utopía ética del actuar por deber ha fallecido.

*Durante más de dos siglos, las sociedades democráticas han hecho resplandecer la palabra imperiosa del "tu debes", han celebrado solemnemente el obstáculo moral y la áspera exigencia de superarse, han sacralizado las virtudes privadas y públicas, han exaltado, los valores de abnegación y de interés puro. Esa etapa heroica, austera, perentoria de las sociedades modernas ha acabado....La cultura sacrificial del deber ha muerto, hemos entrado en el período posmoralista de las democracias.*⁴⁶²

La sentencia de Gilles Lipovestky es muy clara y aunque no compartimos las salidas que el propone, nos parece muy interesante el diagnóstico que realiza sobre esta problemática puntual.

Frente a este cuadro de situación y volviendo al interrogante de cómo dar contenido a un *télos* axiológico, se levantan diferentes banderas.

Están aquellos que cabalgando sobre una posmodernidad reaccionaria, banal, *light*, sostienen un nihilismo extremo, con lo cual niegan la existencia de todo posible *télos*.

También surgen los que quieren imponer desde un *revival* de la metafísica, contenidos de tinte fundamentalistas, con lo cual poblar el *télos* axiológico con

⁴⁶².-Gilles Lipovetsky. El crepúsculo del deber...Op. cit. pp. 46-47.

principios rígidos, inamovibles y que por la fuerza se conviertan en LA UTOPIA UNIVERSAL para el genero humano del próximo milenio.

Ambas posturas caen por su propio peso, sin embargo encontramos una variante que ya denunciábamos en el apartado anterior al referirnos a la clave hermenéutica y es la actitud del consenso que se anida bajo las miradas sistémicas seudodemocráticas.

Consenso que se presenta en esta oportunidad como un acuerdo estratégico, para encontrar una solución satisfactoria a las disyuntivas polémicas acerca de los valores.

*Así surge la ida del consenso como juez último: lo que diga la mayoría es la verdad.*⁴⁶³

Un consenso que subordina la verdad a los criterios de la mayoría y opera por lo tanto una metamorfosis axiológica, donde los valores pasan a formar parte de un trueque, donde interviene por cierto la cuota de poder que cada jugador de los infinitos TA/TE/TIS, posee en ese instante.

La educación se ve sometida así a cambios permanentes de su *télos*. Esta a merced de la receta que esté de moda en ese momento. Los ojos están puestos en el producto, su rendimiento y no en el proceso. Esta postura no contribuye de manera alguna, sino más bien perjudica ese proceso de reencantamiento escolar, de resignificación del ser y el actuar docente y de construcción de una respuesta filosófica a los desafíos del horizonte postmoderno en que estamos embarcados.

Es por ese motivo que nuestra propuesta va en la línea de profundizar un proceso que conduzca a forjar no una utopía sino una heterotopía.

⁴⁶³.-Enrique Rojas. Op. cit. p.50.

En el capítulo anterior hemos hecho mención de esta línea de trabajo al abordar el concepto de escuela como no-lugar y pensar una forma de respuesta que favorezca el arraigo en la comunidad escolar.

Quisiéramos decir aquí algunas palabras que sirvan para relacionar esta tensión a la heterotopía con la constitución de nuestro *télos* axiológico.

El *télos* axiológico no puede verse, dada las características de los tiempos actuales como algo uniforme. Su esencia debe estar signada por la multiplicidad.

Sin embargo es posible a partir de una convicción compartida, relacionada íntimamente con un sentido de lo vivido por quienes hacen la comunidad educativa, establecer ciertos pivotes en torno a los cuales gire y se relacione la constelación axiológica.

Esos pivotes o mejor estos puntos en el horizonte postmoderno, deberán tener una doble cualidad. Por un lado servir a la experiencia cotidiana y por ende estar en sintonía con el mundo de los sentimientos y por el otro guardar una íntima correlación con los principios nutrientes de nuestro nuevo *Grund*, en donde se simienta la clave hermenéutica.

Si estos hitos referenciales se encontrasen divorciados de la vida cotidiana por un lado y separados de los nuevos fundamentos -viejos pero recreados a partir de nuestra respuesta-, el *télos* axiológico sería artificial, no serviría a la vida concreta de los seres humanos y vagaría como una isla flotante entre las redes de información que han pasado a dominar el centro del TA/TE/TI social.

El hecho de que hagamos hincapié en lo experiencial y busquemos una relación profunda con el mundo de los sentimientos se explica en el hecho de hacemos una lectura crítica respecto a las argumentaciones estrictamente racionales al momento de tener que superar situaciones de conflicto como es caso de dar forma y contenido a un *télos* axiológico.

La gente en su mayoría, confía en la voz de los sentimientos y pensamos que la gente no se equivoca del todo en esto. Por supuesto que es posible que muchos quieran hacer jugar el peso de los sentimientos de una manera efectista. Estaríamos aquí en presencia de las posturas fundamentalistas que tan distantes están de nuestro pensar.

Cuando nosotros estamos apelando a la presencia efectiva de la propia experiencia, pensamos en la categoría Gadameriana de *Erlebnis*, es decir una experiencia de vida, existencial⁴⁶⁴. Que riñe con las pretensión hegemónica de las miradas teóricas, y que se consustancializa con la mirada escéptica, muy en voga hoy.

Pero que desde ese escepticismo⁴⁶⁵, -que paradójicamente cierra sus ojos al quehacer teórico pero se abre ávidamente o casi inocentemente podríamos decir, a lo que la vida cotidiana le manifiesta- busca una salida, un nuevo fundamento, un nuevo lugar. Retoma el camino del pensamiento que saque al hombre de la situación dolorosa a que lo ha llevado a la crisis actual.

Es por consiguiente que convocamos a la experiencia de vida, ya que conserva potencialmente una poderosa capacidad de escucha y crítica frente a cualquier tipo de argumento racional que pueda ponerse sobre la mesa de las negociaciones, sobre el tapete de los acuerdos concertados.

⁴⁶⁴.-Es interesante al respecto ver como H.G. Gadamer, a partir de esta categoría, refuta o más bien completa el concepto heideggeriano de *Ereignis* (sucedido, evento). Hay algo que le acaece al sujeto a la persona, pero que no lo deja igual a como estaba, lo transforma de alguna manera. Y por supuesto esto repercute en su visión del mundo -y por lo que nos toca a nosotros aquí- y de los valores que hay en él. "...*Erfahrung*, experiencia como modificación que sufre el sujeto cuando encuentra algo que realmente tiene importancia para él" Cf. Gianni Vattimo. El fin de la modernidad...Op. cit. p. 110.

⁴⁶⁵.-"...(en griego, la palabra escéptico, significa 'el que mira con cuidado')...el escepticismo que es una figura muy antigua del pensamiento occidental, siempre ha estado vinculado con la experiencia del sufrimiento...Se nos muestra así una cara positiva del escepticismo: éste supone una cierta memoria que guarda la experiencia de vida. Para el escéptico, la historia no ha sido vana, el sufrimiento no pasó, por su vida sin dejar rastro.....Algunos sostendrán que el escepticismo es la conciencia del derrotado, nosotros pensamos que no ha habido auténticos vencedores porque las derrotadas fueron las propuestas valorativas. Frente a lo ocurrido, por el contrario, nos parece mucho más incomprensible la actitud de aquéllos que siguen presentando los antiguos discursos utópicos como si nada hubiera sucedido. Son conciencias estériles, impenetrables, para ellas el tiempo transcurre sin sedimentar en nada. Permanecen imperturbables ante el dolor de millones."Cf. Fernando Onetto. Op. cit. pp. 23-24 y 27.

He aquí instalado por ende el reino de la heterotopía: aquella multiplicidad donde se privilegia el acontecimiento y la experiencia.

Pero también decíamos que debe existir un correlato entre el *télos* axiológico y los principios nutrientes de nuestro *Grund*.

Si recordamos: la identidad, la relación y la historicidad son ellos los tres principios sobre los cuales se afianza el nuevo *Grund*. Por lo tanto el formato de nuestro *télos* estará también dado por un triduo conformado en esta caso por: el amor, la otredad y el diálogo.

Amor que en primer lugar se traduce como un reencuentro del sí mismo, es decir donde se genera la identidad. Otredad que se manifiesta en el reconocimiento y en la apertura al tu, es decir donde se afirma la relación y el diálogo o dialogicidad, como vértice y generador de la historia.⁴⁶⁶

Principios éstos que nos invitan a pensar en valores eternos de la humanidad, dado que aquello que estamos proponiendo es, desde una fidelidad creadora, tener la capacidad para reinventar lo clásico. Sobre todo en estos tiempos de memoria frágil y actuar ávido de novedades.

Pero si aceptamos a esta altura del desarrollo, que hemos dado respuesta al primer interrogante sobre la forma de llegar a un acuerdo en torno al *corpus* filosófico de valores, resta responder a la segunda interpelación: ¿cómo llega el hombre a asumirlos?. Es decir ¿cómo los internaliza?, ¿cómo esa heterotopía se torna significativa para la persona humana?

Tal cual deseamos los fundamentalismos en lo que atañe a la constitución del *télos*, los volvemos a dejar de lado al momento de buscar la forma de internalizar

⁴⁶⁶ .-La mención que aquí hacemos de estos tres principios: amor, otredad y dialogicidad, es a manera de una simple presentación. Nos avocaremos en el resto del capítulo a profundizar y a hacer ver al lector qué entendemos por cada uno de ellos.

principios. No a las cruzadas, no a las misiones, menos aun a presiones camufladas de sesgo totalitario⁴⁶⁷.

Tampoco nos parecen apropiadas las salidas -de corte holístico y sistémico- que impulsan un programa al cual debe someterse el ser humano, para de esa forma reprogramar sus códigos e incorporar al igual que una máquina los nuevos valores que le sirvan en esta coyuntura.

La una pone el acento en responder la pregunta ¿qué debo hacer?, en la otra el cuestionamiento se traduce en un ¿qué puedo hacer?. De una parte la respuesta a una Ley Suprema, en el otro extremo la sujeción a unas nuevas condiciones de mi organismo como efecto de una reprogramación.

Pensamos al respecto que la forma más clara de asumir este *corpus* axiológico, consiste en partir de nuestra propia libertad. Es desde allí y asumiendo nuestra existencia que podemos interrogarnos acerca de lo ¿qué quiero hacer?.

Este no es un querer cualquiera, caprichoso, cosificado o parcial, sino esencial. Un querer, que no debe mal interpretarse como un desear sino como un acto de voluntad, de tesón, una lucha constante por un objetivo. De este querer es posible asir las normas y los valores.

Como bien dice Fernando Savater: "*Mi querer es mi deber y mi posibilidad: el deber es lo que el querer funda; la posibilidad, lo que el querer descubre*".⁴⁶⁸

De esta forma la tarea de la persona no consistirá en una absorción mecánica de un *corpus* axiológico, sino que su actividad estará centrada en generar un proceso de armonización axiológica. Articular y reconciliar todo aquello que el hombre quiere,

⁴⁶⁷.-Tal es el caso de la mala praxis que se hace de la vigencia y alcances del Derecho Natural, desde versiones que podemos calificar de ultramontanas. Por ej.: Carlos A. Sacheri. Op. cit.

⁴⁶⁸.-Fernando Savater. Invitación a la ética. Bs.As., Planeta/Agostini, 1994, orig. 1982. p. 29.

aquello que tiene valor para él.

Y aquello que el hombre anhela y quiere en lo más profundo. Aun este hombre light, débil, solitario, vacío, nihilista, fragmentado, hedonista, consumista, permisivo, etc.,etc... y no sabemos cuantos otros calificativos más, es la presencia del otro.

La relación intersubjetiva con el otro, que le ayude a vivir más plenamente. Que lo substraiga del tedio en que se ha transformado la vida. Que le permita vivir sin aburrirse, que trastoque el valor negativo que tiene para él la soledad.

Y eso nos hace pensar que no es casualidad que entre los principios de nuestro *télos* axiológico hayamos escogido y colocado: el amor, la alteridad y la dialoguicidad. En esta trilogía existe un primer denominador común: la presencia del TU.

Pero hay un segundo elemento aglutinante y movilizador que esta presente en estos tres principios y que responde también a una de las necesidades más apremiantes, aunque muchas veces poco conscientes del hombre actual: el sentido de trascendencia⁴⁶⁹.

La necesidad de la persona humana por lograr un sentido de trascendencia y generar canales que fortalezcan la intersubjetividad, pasan a ser así los motores que posibilitan el asumir, el hacer uno el *corpus* axiológico que estamos proponiendo como respuesta a la crisis de este horizonte postmoderno.

Potenciar estos mecanismos cinéticos en la persona, desde el plano educativo, se convierte así en una tarea prioritaria.

⁴⁶⁹.-Generalmente se ha circunscrito con este término a aquello que está "más allá de algo" y desde esta postura se lo ha relacionado con la problemática teológica y metafísica estrictamente. Nosotros aquí adherimos a la definición que da al respecto Enrique Rojas: "...trascendencia (de tras-, atravesar, y sacando, subir); es decir, 'atravesar subiendo', cruzar la vida elevando la dignidad del hombre y sin perder de vista que no hay autentico progreso si nos se desarrolla en clave moral" Cf. Enrique Rojas. Op. cit. p. 25.

El recobrar a la escuela como lugar, lo que implica imprimir una nueva mística a sus actividades contribuirá sobre manera a afianzar una sentido de trascendencia.

Pero a su vez sabemos que esta no es una tarea solitaria: padres, educadores, alumnos, no docentes y todos aquellos que conforman la comunidad escolar deben recrear los lazos de intersubjetividad si es que desean conseguirlo.

El desafío queda así planteado: reconstruir una heterotopía axiológica, anclada en tres principios fundantes: amor, dialoguicidad y otredad, a partir de generar dos actitudes: un anhelo de trascendencia y un deseo profundo por afianzar la intersubjetividad.

Pasaremos ahora examinar que entendemos en esta tesis por: amor, dialogicidad y otredad.⁴⁷⁰

4. La trilogía axiológica:

Nuestra investigación la concebimos como una provocación, a no quedarnos en el plano de la simple formalidad axiológica, sino por el contrario poder aportar elementos que den contenido a dicho corpus.

Los esquemas formales muy en boga en la actualidad, sirven para profundizar la crisis ética⁴⁷¹. La educación -como parte importante de la actividad humana- es

⁴⁷⁰.-No es nuestro propósito realizar en esta tesis un tratado filosófico de cada uno de estos conceptos de por sí muy complejos. La reflexión apunta, en primer lugar a lograr una definición con la cual nos veamos identificados y en segundo término, en permitirnos profundizar sobre cada uno de ellos en relación con la constitución de nuestro *corpus* axiológico.

⁴⁷¹.-Puede verse al respecto la influencia que ejerce el existencialismo en el pensamiento de un autor contemporáneo como es Fernando Savater. En su postura ética ecléctica -que breva de autores tan dispares como Spinoza, Buber, Fromm, Ciorán, Camus y Sartre entre otros- se pone de manifiesto la formula sartreana de: "La unica cosa que tiene importancia es saber si la invención que se hace, se hace en nombre de la libertad" Cf. Jean-Paul Sartre. Es existencialismo es un humanismo. Bs.As. Sur, 8 ed. mayo de 1980, p. 59. Donde el inventar como tal -y correspondientemente la actitud resuelta y la decisión-, adquieren un valor absoluto, independiente de la inseguridad en la fijación de un fin. He aquí el fruto de la profunda conmoción de todos los fines de contenido, producto entre otras cosas de la relativización de la conciencia histórica.

Una posición en parte similar -aunque con algunas reservas- plantea Gilles Lipovetsky al caracterizar la sociedad del posdeber o posmoralista: "Los contenidos de los valores siguen siendo

víctima también de este formalismo, encontrándose aislada del mundo de los valores, bajo el reino de la consigna pragmática: *"Haz lo que quieras y eso que quieres es desde ya lo correcto"*

Es importante por lo tanto hacer este esfuerzo, en aras de estructurar una respuesta, que respetando la diversidad no se diluya en el relativismo propio de estos tiempos de fragmentación. El enumerar y explicar el contenido de los principios que sirven a nuestra propuesta, pueden generar reacciones dispares en el horizonte posmoderno, tanto en sus bordes como en el despoblado centro.

No hay que temer. El que se produzcan respuestas a nuestro desafío -aunque no todas manifiesten su apoyo o adhesión-, será una señal de augurio, ya que habremos dado un paso importante en el proceso de lograr despabilar al gigante que duerme bajo las rocas del individualismo.

Cabe agregar que los tres principios de nuestro *télos* axiológico serán analizados desde dos facetas complementarias. La primera tratará de definirlos. Es decir responderá al interrogante: ¿qué entendemos en esta tesis por amor, otredad y diálogo?. La segunda intentará describir en que forma se relaciona cada principio con la educación, en este contexto de cambio epocal.

4.1. El amor.

Es este el primer valor que analizaremos. Las razones que nos llevan a configurar este orden presidido por el amor no son fortuitas. Ponemos por lo tanto a consideración del lector algunos de nuestros argumentos al respecto.

En primer lugar el amor es fundante. Sólo nos bastaría releer, a San Pablo y ver con que sabiduría describe en la 1ª Carta a los Corintios Cap. 13 esta virtud, para dejar en claro este lugar privilegiado que le cabe al amor en el campo axiológico.

inseparables de un larga tradición religiosa, pero la forma de la moralidad social se ha desprendido del espíritu religiosos, aunque fuera laico...La cultura de la autodeterminación individualista ha alcanzado la esfera moral: la época de la felicidad narcisista no es la del 'todo está permitido', sino la de una 'moral sin obligación ni sanción'. Cf. Gilles Lipovetsky, El crepúsculo del deber,...Op. cit., p. 57.

En segundo término, el amor actúa como canal del reencuentro con el sí mismo. Nuestro *télos* axiológico busca reencatar, remistificar la práctica educativa a partir de un recuperar la relación con los otros y un forjar historia. Sin embargo todas éstas serían tareas vanas sino yo no logro acercarme y reencontrarme con el Uno Mismo que me caracteriza, dando forma o construyendo mi identidad.

*Uno se embarca hacia tierras lejanas, indaga la naturaleza, ansía el conocimiento de los hombres, inventa seres de ficción, busca a Dios. Después se comprende que el fantasma que se perseguía era Uno-Mismo.*⁴⁷²

Y no desde una ascesis racional o gnóstica o desde una filosofía pragmática⁴⁷³, sino desde el movimiento centrípeto del amor, es decir a partir de esa fuerza que me conduce y atrae hacia mi centro personal. Desde este camino podré descubrir quien soy para así donarme a los demás.

Por último y no por eso menos importante, es vital poder clarificar qué entendemos por amor, en un tiempo como el actual donde impera el todo vale y donde aflora una profunda incapacidad de amar⁴⁷⁴ y por lo tanto preguntas tales como ¿qué

⁴⁷².-Ernesto Sabato. Hombres y Engranajes. Reflexiones sobre el dinero, la razón y el derrumbe de nuestro tiempo. Bs.As., Ed. Emecé, 1951, p. 11.

⁴⁷³.-En esta perspectiva podemos citar a C.S.Peirce (1839-1914), quien con el término *agapismo*, designó a la "ley del amor evolutivo", en virtud de la cual la evolución cósmica tendería a incrementar el amor fraterno entre los hombres. Una suerte de determinismo, donde el libre albedrío de los hombres y por tanto su actuar concreto se ven soslayados.Cf. Nicola Abbagnano. Diccionario de Filosofía.Op. cit. voz: agapismo, p. 27.

⁴⁷⁴.-"...se habla hoy en día en todas partes de *la dificultad, de la debilidad o de la incapacidad de contacto del hombre moderno*. No es esta una enfermedad contagiosa de tipo corriente, sino que debemos catalogarla como *una tremenda epidemia que penetra en todas partes*, causando daño no solo en la relaciones interpersonales, sino también en el seno sacrosanto de la familia, Cuan a menudo hay que reconocer que los padres de hoy son ya hijos de padres que cuentan con una capacidad de amar perturbada. No hay que admirarse, entonces, cuando sus hijos 'en lo más profundo de su ser ya no cuentan con el poder del amor, sino a menudo tan sólo intentan torpes y conmovedores gestos de amor'".Cf.P. José Kentenich. Mi filosofía de la educación.Op. cit. pp. 38-39.

significa amar a alguien? o ¿si amor es un concepto intercambiable con el de sexualidad? quedan sin respuestas.⁴⁷⁵

4.1.2. ¿Qué entendemos por amor?

Nos ayudaremos para introducirnos en esta difícil respuesta, del valioso análisis que realiza un filósofo barcelonés, contemporáneo él, dedicado de lleno al análisis y reflexión pedagógica: Octavi Fullat⁴⁷⁶.

Él parte, dando cuenta que el significante amor es polisémico y a partir de allí construye el siguiente esquema que reproducimos⁴⁷⁷:

⁴⁷⁵.-Nos parece al respecto y muy en la línea de nuestra reflexión la siguiente frase de Merleau-Ponty:

"No hay ninguna forma de amor que sea simple mecanismo corporal, que no demuestre (sobre todo si se aferra locamente a su objeto) nuestro poder de cuestionarnos, de sacrificarnos absolutamente, que no pruebe nuestra significación metafísica". Cf.(citado por Alain Finkielkraut. La sabiduría del amor. México, Gedisa, 1 reimp. 1988, orig. francés 1984. p. 38).

⁴⁷⁶.-Nace en Alforja (Tarragona) el 12 de enero de 1928. Es catedrático de Filosofía de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Imparte cursos de Doctorado en Estrasburgo. Ocupa el cargo de Presidente del "Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu" del Departament d'Ensenyament. Ha publicado más de 100 libros.

⁴⁷⁷.-Octavi Fullat. Op. cit. p. 71.

| | | |
|------------|---------------|--|
| A M | ONTOLÓGICO | Teleológico (<i>ágape, charitas</i>) |
| | | Mediático (<i>eros</i>) |
| O R | PSICOSOMÁTICO | Individual (<i>libido</i>) |
| | | Colectivo (<i>Menschenliebe</i>) |

Nos dice además que el amor ontológico ha sido más estudiado por los clásicos, mientras que la dimensión psicosomática ha sido la mira de muchos pensadores contemporáneos.

Para abordar nuestra respuesta nos centraremos en la primera dimensión: la ontológica, no porque tengamos una percepción de menoscabo hacia la otra sino porque nuestro recorte de la realidad en esta tesis pasa por la búsqueda de establecer un nuevo Grund, es decir un fundamento ontológico y es en ese sentido que analizamos estos principios valóricos.

Es decir necesitamos desentrañar su esencia y no tanto sus manifestaciones. Ver el amor en lo qué es y no recaer en sus epifenómenos.

Si por lo tanto, penetramos por el sentido ontológico/mediático del amor, es decir por el *eros*, nos topamos de lleno con el pensamiento griego. Allí el amor se presenta como un intermediario.

Esta característica mediática forma parte de la misma naturaleza de Eros, quien no es un Dios según la mitología griega⁴⁷⁸, sino un demonio, es decir está en un plano

⁴⁷⁸.-Cf. Platón. "El banquete", en: *Obras Completas, Tomo II*. Bs.As., Ed. Bibliográfica Omeba, 1967, pp. 617-618. Cf. Otto Seemann. *Mitología Clásica Ilustrada*. Barcelona, ed. Vergara, 3 ed. marzo 1964, pp. 120-123.

entre lo mortal y lo inmortal y es de ahí de donde deriva su función mediática: ser interprete y medianero entre los dioses y los hombres.

En el Banquete, Platón lo presenta de esta manera:

*La sabiduría es una de las cosas más bellas del mundo y como Eros ama lo bello, es preciso concluir que eros es amante de la sabiduría...*⁴⁷⁹

Y sentencia de la boca de Diotima:

*El que en los misterios del amor se haya elevado hasta el punto en que estamos, después de haber recorrido en orden todos los grados de lo bello, y llegado por último al término de la iniciación, percibirá como un relámpago una belleza maravillosa, aquella, ¡oh Sócrates!, que será objeto de todos sus trabajos anteriores; belleza eterna, increada e impensada...*⁴⁸⁰

En el diálogo Fedro, nos muestra otra faceta del amor erótico. Sostendrá que el amor es una manía, un arrebato, una locura, una aspiración. Sin embargo estas son formas de expresar un denominador común para el pensamiento clásico griego. Eros es puente y pasarela para lo superior, lo suprasensible, el mundo inteligible de las Ideas.

Esta visión de la erótica, que ha cobrado tanta actualidad, es sustentada en lo que hace a lo educativo, por algunos pedagogos entre ellos el mismo Fullat, cuando plantea la educación como violencia y erótica⁴⁸¹.

⁴⁷⁹.-Platón. "El banquete", en: Obras Completas, Tomo II... Op. cit. p. 618.

⁴⁸⁰.-Ibidem. p. 627.

⁴⁸¹.-"La actividad educadora, considerada como positum, es violencia entre el educador y el educando, que se ejerce a fin de conseguir metas y objetivos....Esta violencia necesita justificarse en sí misma, y necesita para justificarse un ideal, la utopía en forma de valores que conforman las finalidades de la educación. La educación queda así irremediabilmente atrapada en Eros. La erótica empuja en dirección del, reconocimiento mutuo educador.-educando, a través de la pugna y la negación hacia la síntesis superadora, inalcanzable y utópica que representan los valores....La educación es erótica, deseo de las finalidades educativas de los valores porque estos no aparecen en los hechos educacionales.". Cf. Petra M.a Pérez Alonso-Geta. "Violencia y Erótica: dos categorías de lo educacional en la obra de Octavi Fullat", en: ANTHROPOS, REVISTA DE DOCUMENTACION CIENTIFICA DE LA CULTURA, Nº 160, setiembre de 1994, Barcelona, Ed. Anthropos, pp. 52-57, p. 56.

Siendo la política dominio del hombre sobre el hombre, dominio que necesita ser legitimado por la cultura-educación, y siendo por otro lado la educación, de suyo, como afirmó Platón, un esfuerzo por volver la mirada del alma hacia la "Verdad-Bondad-Belleza", irreductible al manoseo, comprenderá cualquiera que en la entraña del acto educador, y por tanto del maestro, se remueve inexorablemente la tragedia del tormento.⁴⁸²

La conciencia educadora y la conciencia educanda no pueden coincidir nunca: se excluyen a la vez que se solicitan mutuamente para existir...La violencia educacional remite a la resolución del hecho educativo, envía a los valores de la educación...(por tanto)...la educación quedará vertebrada por éros. Educarse es andar seducido y erotizado por los valores.⁴⁸³

Nosotros compartimos la importancia que adjudica Fullat al mundo de los valores, pero no los ponemos fuera, como una utopía a la cual hay que anhelar. Para nosotros forman un corpus múltiple -donde se privilegia el acontecimiento y la experiencia-, que es parte de un Telos -el reino de la heterotopía como definiéramos anteriormente-, el cual interactúa permanentemente con nuestro *Grund*. Es más, podemos decir que forma parte de un todo común que es nuestra clave hermenéutica.

Es allí entonces cuando para nosotros el amor solo puede ser percibido como fin y nunca como medio. Nosotros elaboramos un *télos*, pero dicho *télos* por la tensión que le imprime este horizonte postmoderno, no es algo desgajado, sino todo lo contrario integrado a la discusión teórica y práctica del hecho educativo.

Pero el acento en el eros, no es sólo sostenido por Fullat, la cultura actual, hija de la crisis de la modernidad, ha desvirtuado a partir de la acentuación unilateral de la razón en su expresión instrumental la utilidad y el uso que se hace del amor.

⁴⁸².-Octavi Fullat. Op. cit. p. 146.

⁴⁸³.-Octavi Fullat. La peregrinación del mal (Ensayo sobre la violencia educativa). Bellaterra, Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1988. pp. 165-166, 189 y 212.

Daremos un par de ejemplos en este sentido. Uno es la denuncia que Luis Ugalde s.j. hace, al contraponer dos lógicas antagónicas, que hoy están en el centro del debate sobre la educación moral de cara al siglo XXI: la del "logos-eros-thanatos" y la del "ágape-logos-eros"⁴⁸⁴.

La primera trilogía presenta un logos castrado, parcial, que solo encarna la razón científico-técnica, la razón instrumental. Esa visión minimizada del logos, que sin embargo produce un encantamiento, un movimiento -el eros- de lo que es menor en el ser y en sentido hacia lo que es más elevado, desemboca irremediabilmente en una cultura, compartamentalizada, sin un crecimiento integrado en conjunto, que no conduce a la promoción del hombre en su dignidad y que por lo tanto genera una cultura de la muerte (thanatos).

En cambio la segunda trilogía: ágape-logos-eros, al poner el origen del movimiento en el amor, entendido como ágape⁴⁸⁵, revaloriza también la dimensión amorosa del logos -captado en su integridad, es decir recuperando la unidad de lo racional, *inteligencia sentiente*, según la categoría elaborada por Xavier Zubiri⁴⁸⁶ - que también es persona, conocimiento y creación.

Solo así el eros, estando en función de una ágape que revaloriza al otro a lo distinto, es decir que permite una visión dialogal y trascendente tanto con los seres humanos como con el entorno natural. Y a su vez de un logos que es expresión concreta de la búsqueda de la verdad en un entorno fragmentario.

Solo así decíamos, el eros convierte su superficialidad, su movimiento por impulso y necesidad, en un movimiento que engendra vida al afirmar al otro sin

⁴⁸⁴.-Cf.Luis Ugalde s.j. Op. cit., p. 122.

⁴⁸⁵.-Nos referiremos más adelante en extenso a esta dimensión teleológica del amor, aquí solo hacemos una enunciación de la misma.

⁴⁸⁶.-Para una mayor profundización de este concepto recomendamos releer el ítem 3.3. del Cap. 2.

condiciones y al permitir abrir el amor entre humanos a la dimensión del Amor de Dios.

El otro ejemplo que queremos aportar y que nos sirve para ver como es posible contraponer una visión teleológica del amor, es decir entendida como ágape a la perspectiva mediática del eros, esta dado por el excelente análisis que efectúa el jesuita Xavier Quinzá Lleó⁴⁸⁷.

Su trabajo es de una factura excelente ya que nos pone de cara a la visión de una cultura del deseo tan de moda hoy día, a partir de la influencia que ejercen los medios sobre las personas, es especial por el poder de los sistemas en la determinación de las necesidades.

La cultura actual habla de un erotización⁴⁸⁸, nosotros en gran medida también sosteníamos -con reservas⁴⁸⁹- esta tesis cuando elaboramos la fundamentación de nuestro proyecto de tesis. Decíamos que era necesario erotizar lo educativo⁴⁹⁰.

⁴⁸⁷.-Cf.Xavier Quinzá Lleó. La cultura del deseo...Op. cit.

⁴⁸⁸.-Pensemos que hoy, en esta encrucijada histórica que ha promovido la tergiversación del amor, nos encontramos a diario con el fenómeno de la adicción. Las distintas formas de adictos son una consecuencia de la erotización de la vida. Podemos encontrar: teleadictos, ludopáticos, workaholics o adictos al trabajo, sexoadictos, drogadictos, adictos al psicoterapeuta, adictos a no estar gordos -lo cual se traduce en enfermedades como la bulimia y la anorexia-, etc...Todos estas patologías, son producto de una cadena de hedonismo y permisividad, donde el amor entendido como eros es absolutizado, transferido y depositado en el objeto deseado -que no por casualidad es una cosa y si llega a ser una persona se lo cosifica- el cual se erige como valor supremo al cual rendir nuevo culto. Se sumerge así el hombre light en un frenesí, que lo conduce a la apoteosis de una vida superficial. Cf.Enrique Rojas. Op. cit., pp. 59-73.

⁴⁸⁹.-"...la erotización. ¿En que sentido utilizamos esta expresión? Hoy en este horizonte postmoderno en que vivimos está muy de moda, hablar de erotizar el tiempo, erotizar el trabajo, etc... ¿Que se quiere expresar con estas afirmaciones?

Es una búsqueda del sentido de la vida, a través de depositar todas las energías del individuo en estas temáticas de lo cotidiano. Se piensa que absolutizando estos campos, dejándose atraer por el encantamiento o magia que ellos irradian, se puede uno fundir en el propio misterio y así llenar gran parte del vacío que vaya la contradicción hoy nos desborda.

Nosotros utilizaremos la expresión compartiendo en gran parte este significado -menos en la absolutización, como dijéramos antes-. Buscaremos reflotar el deseo, -en nuestra temática el deseo de educar y educarse- desde un nihilismo postmoderno positivo, que lleva en germen una posibilidad de liberación." Cf.Gerardo Adrián Suárez. Proyecto de Tesis Doctoral...Op. cit., pp. 44-45.

⁴⁹⁰.-Cf.Ibidem. pp. 43-45.

Sin embargo a medida que fuimos elaborando las ideas y los conceptos que nos han llevado al plano de las definiciones y las resoluciones, en que nos encontramos en estos momentos, nos hemos dado cuenta que no es posible hablar de erotización en el vacío sino dentro de un proceso mayor que supone el reencantamiento de lo educativo y lo escolar propiamente dicho.

Este giro en nuestro pensamiento nos ha permitido distanciarnos de las propuestas sistémicas⁴⁹¹ y más específicamente de las holísticas⁴⁹², para propiciar una revalorización del deseo, pero desde la perspectiva centrada en el ágape y no en el eros.

Esto equivale siguiendo a Xavier Quinzá, llevar a cabo un éxodo, un éxodo del deseo, que no implica alienación sino paso de un modo de desear a otro, "*...un alteración de la cultura actual del deseo, o sea, de la manera en que se experimentan la insatisfacción y los proyectos existenciales dirigidos hacia lo que vale la pena desear*".⁴⁹³

No es negar el deseo, sino incorporarlo desde el principio valórico del amor entendido como ágape, a muestra clave hermenéutica de la unidad en la diversidad y de esa forma hacerlo, participe de este proceso de reencantamiento de lo educativo.

Se percibe así una constante en nuestra propuesta. No negamos el eros, sino que lo integramos. No lo ubicamos fuera, ni como utopía, ni como fin y justificación de los cambios sistémicos ni tampoco como mediación de un conocimiento mutilado por la revolución ilustrada.

⁴⁹¹.-Cf.Niklas Luhmann. El amor como pasión...Op. cit.

⁴⁹².-Cf.Morris Berman. Op. cit. Cf.Gregory Bateson. Pasos hacia una ecología de la mente...Op. cit.

⁴⁹³.-Xavier Quinzá LLeó. La cultura del deseo...Op. cit., p. 23.

Es así como el amor entendido como ágape, se transformó en fuente de aquella mistagogía de la que hablábamos al presentar nuestra propuesta sobre el rol docente y donde pasan a tener sentido estas palabras:

*Amor, en el misterioso compartir cotidiano, debe ser una fuerza capaz de liberar atándonos. Milagro del amor que nos hace abrigar la sospecha de que la última verdad del hombre es enseñorear y no esclavizar al que ama. El amor sólo vive haciendo libres, cada vez más, a los que le entronizan en el domicilio interior del corazón, porque cada uno tiene allí el lugar propio que ningún otro puede ocupar. Ningún duende puede ocupar mi sitio. Porque solo hay un lugar de privilegio entre dos corazones que se quieren.*⁴⁹⁴

De esta forma nos acercamos un poco más a lo que entendemos por reencantamiento -que ya hemos presentado anteriormente- y que sintetiza muy bien Monseñor Bernardino Piñera en el epílogo de su libro El reencantamiento de la vida:

*Ernesto Renán, el pensador y erudito francés del siglo pasado,...decía, hablando del cristianismo de su tiempo, que era, "el perfume de un frasco vacío"...El reencantamiento de la vida requiere llenar los frascos; dejarlos abiertos para que el perfume se expanda por el mundo; y llenarlos de nuevo constantemente para que estén siempre llenos y fragantes. El frasco de cada cual tiene un tamaño y una forma diferentes. Pero la esencia es la misma...Sólo la verdad revelada por Dios y unida al bien y a la belleza constituye la esencia auténtica, pura y original. En ella está el encantamiento.*⁴⁹⁵

Nos enfrentamos entonces ahora con la tarea de tener que respondernos la pregunta: ¿qué entendemos por Agape?, ya que será ésta la categoría ontológica del amor, que utilizaremos como parte de nuestro corpus axiológico.

⁴⁹⁴.-Ibidem., p. 28.

⁴⁹⁵.-Bernardino C. Piñera. Op. cit. pp. 110-111.

El pedagogo alemán Winfried Böhm nos remite para esta tarea al filósofo sueco Anders Nygren quien en su libro Eros y Agape⁴⁹⁶ ha contrapuesto al antiguo Eros griego el motivo cristiano del ágape, a juicio de Böhm "con la mayor claridad imaginable"⁴⁹⁷.

Según Nygren el amor interpretado como ágape está marcado por cuatro características:

- * es espontáneo y no-motivado.
- * es indiferente a valores, en el sentido de que no se realiza por un valor exterior a él.
- * es creativo.
- * es donador de comunidad.

Es importante aclarar que aquel que Ama por primero en la tradición judeo-cristiana es siempre Dios -ágape = efusión- y es de ese amor que se nutre la relación entre los hombres quienes tratan de relacionarse y amar a los otros a semejanza de ese amor divino para con ellos, que llega a su máxima expresión en el amor al prójimo entendido como *charitas*⁴⁹⁸.

A estas alturas resulta evidente una de las primeras diferencias cualitativas que lo distancia del eros. Si aquel era un amor intermediario -recordemos su condición de mediador en la mitología griega- el amor comprendido como ágape vale por sí mismo.

⁴⁹⁶ .-Anders Nygren. Eros und Agape. Gestaltwandlungen der christlichen Liebe. Primera parte. Güterloh, 1930.

⁴⁹⁷ .-Winfried Böhm. ¿Pedagogía masculina-educación femenina? Washington, Interamer/OEA, 1993. p. 90

⁴⁹⁸ .-La dimensión de la caridad cristiana nos conduce la tema de la otredad, del prójimo, en definitiva de la relación entre el yo y el tú. Es por eso que no ahondaremos en ella y sí nos centraremos aquí en el análisis del amor como ágape, -es decir del amor en sí- ya que este camino nos lleva en forma directa al núcleo fundante de este principio valórico.

Pero para profundizar en el ágape y la vez contrastar con el eros que hemos analizado más arriba, nos parece adecuado volcar en un cuadro comparativo las ideas de Nygren al respecto.

| EROS | AGAPE |
|--|--|
| Es deseo. | Es entrega. |
| Surge de la carencia y lo incompleto. | Procede de la plenitud y lo perfecto. |
| Sigue el camino "desde abajo hacia arriba". | Desciende. |
| Es un mérito que construye sobre la autoliberación humana. | Es una donación por la gracia. |
| Es amor egocéntrico hasta en su forma más noble y sublimada. | Es amor desinteresado, "no busca lo propio". |
| Desea su propia vida, desea lograrse a si mismo. | Se regala y gana al entregar su vida. |
| Es amor humano y Dios es su "objeto". | Ha sido creado según el modelo del amor divino. |
| No es espontáneo, sino que está motivado, y está afectado por el valor del objeto amoroso. | Es flujo de amor inmotivado, sin causa. |
| Constata el valor y lo ama. | Ama y crea el valor del amado. |
| Para la "ética-eros", el actuar moral está siempre marcado por lo ascético, y es entendido como un liberarse de las cadenas de lo sensual. El alma está vista como buena, que está en el cuerpo malo como en una cárcel. | En una ética basada en la idea de ágape ⁴⁹⁹ , esta contraposición resulta extraña. Lo corporal y lo sensual no es de antemano feo y malo, ni es suelo nutricio del pecado. Este es más bien un error de la voluntad, de la rebelión egocéntrica del hombre contra Dios y su orden. ⁵⁰⁰ |

501

⁴⁹⁹.-En esta línea de pensamiento, tratando de construir un ética sexual cuyo vértice recae en esbozar una búsqueda del ágape en el eros, escribió el filósofo lituano, Emmanuel Levinas. Cf. Alain Finkielkraut. La sabiduría del amor... Op. cit. pp. 60-63.

⁵⁰⁰.-De este último punto se extraen consecuencias muy importantes para plantear una nueva forma de pedagogía sexual, tema central que aborda en el capítulo final del libro anteriormente citado el pedagogo alemán Winfried Böhm. Él aclara que en la base de estas dos concepciones éticas enfrentadas, a partir de valoraciones muy distintas de la sexualidad humana, -que provocó en distintos momentos históricos yuxtaposiciones o enfrentamientos extremos que llevaron a negar y castigar toda forma de sexualidad al interior de la visión cristiana- lo que en realidad se está jugando es cómo se realiza el proceso de cambio en la persona -lo cual nos sirve para nuestra reflexión educativa-: "...la ascensión moral y la conversión no deben entenderse como si el anhelo de un objeto, por ejemplo lo sensual y placentero, se separara de éste para volverse a otro; la conversión consiste en una metánoia, un cambio total del pensamiento, en la cual la voluntad egotista, egoísta, se transforma en otra altruista y conducida por el amor". Cf. Winfried Böhm. ¿Pedagogía masculina... Op. cit., p. 92.

⁵⁰¹.-Cf. *Ibidem*, p. 91.

Hemos mencionado especialmente el amor al prójimo ya que en nuestro *télos* axiológico el amor se relaciona con los otros dos principios valóricos: la alteridad y el diálogo. Todos juntos ellos, remiten a la persona humana encarnada en el sí mismo y en los otros.

En esta relación con el prójimo es donde Böhm nos dice que se advierte con mas fuerza la antítesis eros-ágape:

*Eros busca al prójimo en la medida en que lo necesita como medio para su integración, como apoyo para la propia elevación, como objeto para satisfacer el placer...solamente como trampolín para otra cosa más elevada. Agape, en cambio, se dirige al prójimo mismo sin segundas intenciones y sin mirar de soslayo otras posibilidades.*⁵⁰²

4.1.3. ¿Qué relación guarda el amor con la educación?

Si dar una definición del amor era una tarea por demás difícil, poder proporcionar una respuesta a esta pregunta tampoco resultará muy fácil.

Es importante aclarar que nuestra exposición estará pautada por dos coordenadas: la educación en este momento de cambio epocal y por supuesto la estructura de nuestra clave hermenéutica, es decir la relación que guardan los principios filosóficos englobados en el *télos* axiológico, con las raíces que nutren nuestro Grund.

En este contexto se impone presentar la relación estrecha que se pone de manifiesto en el fenómeno educativo, entre el ágape y la construcción y afianzamiento de la identidad.

⁵⁰².-Ibidem., p. 91.

Podemos acordar seguramente que la crisis de identidad es uno de los puntos críticos por los que atraviesa la educación en el cambio epocal. A lo largo de la tesis hemos escrito al respecto. Sin embargo resta decir que el amor entendido como ágape, se presenta como aquel valor que tiende a consolidar la identidad de aquellos actores que forman parte de la comunidad educativa.

A partir de un proceso pedagógico que tenga su vértice en el ágape se genera en la personas involucradas una transformación, una verdadera conversión de su personalidad.

Lo que los griegos daban el nombre de metanoia: "*...un cambio total de pensamiento, en la cual la voluntad egotista, egoísta, se transforma en otra altruista y conducida por el amor*"⁵⁰³.

He aquí una de las materias primas que hace posible un reencantamiento de la escuela y por ende de lo educativo.

*El amor simplemente no sólo es el mayor poder en el cielo y en la tierra, sino que ha de ser visto y valorado como el gran poder creador en la educación....No en vano se... (dice que los)...educadores son hombres que aman y que nunca dejan de amar. Los verdaderos y auténticos educadores son genios del amor.*⁵⁰⁴

Se pone así en funcionamiento lo que algunos han llamado la dialéctica del amor, y que asume y supera a cualquier dialéctica racionalista o iluminista.⁵⁰⁵

Quisiéramos siguiendo al filósofo y teólogo alemán Bernhard Welte y recogiendo todo lo dicho sobre el amor hasta el momento, marcar tres dimensiones

⁵⁰³.-Ibidem., p. 92.

⁵⁰⁴.-P. José Kentenich. Mi filosofía de la educación... Op. cit. p. 32.

⁵⁰⁵.-Cf. Bernhard Welte. Dialéctica del amor. Bs.As., Ed. Docencia, 1984. Cf. Dorothee Sölle. "Zur Dialektik der Liebe" en: Atheistisch an Gott Glauben. Olten, 1968, pp. 26-36 (citado por Bernhard Welte. Op.cit., p. 14).

características de este principio valórico y de esta dialéctica del amor, que contribuyen de lleno al proceso de reencantamiento de lo educativo en que estamos inmersos.

En primer lugar el amor gira en torno a lo personal es decir *"...al origen concreto que se pertenece a sí mismo...el principio que se posee a sí mismo y que puede comenzar desde sí mismo"*.⁵⁰⁶

Desde ese núcleo fundante la persona se liga con los otros. Es decir se establece un puente desde el yo amante al tu amado. De esta forma el amor que recupera la identidad contribuye a afianzar el proceso de alteridad, segundo principio valórico englobado en nuestro *télos* axiológico.

Se supera con esta distinción personalísima del amor la seducción funcionalista, que en este contexto del capitalismo tardío impregna con su lógica de la legitimación a través de la performatividad del sistema -de la cual hemos hablado en el capítulo anterior- todo el fenómeno educativo.

Un amor entre un tú y un yo o viceversa. Donde ambos se interrelacionan y crecen en el amor a partir de un proceso dialéctico. Donde el yo⁵⁰⁷, es amante y *"...mientras es amante, es en manera especial precisamente él mismo. En el amor se despliega así mismo y en el amor se afirma a sí mismo, y se ama a sí mismo y su amor en cuanto ama al otro"*⁵⁰⁸.

A partir de este reconocimiento del uno mismo -es decir del principio de identidad- es posible entablar relaciones cualitativamente diferentes al interior de

⁵⁰⁶.-Ibídem., p. 18.

⁵⁰⁷.-En el próximo título analizaremos con más detalle la temática referente al tú y las relaciones al hacer referencia al segundo principio valórico: la otredad. Podemos advertir sin embargo como estos tres principios valóricos que forman parte de nuestro *télos* se interrelacionan entre sí formando un verdadero entramado. No obstante respetaremos esta distinción que hemos impuesto a los fines de hacer más didáctica la exposición.

⁵⁰⁸.-Bernhard Welte. Op. cit. p. 18.

cualquier institución educativa. Relaciones sanas⁵⁰⁹, que parten de sentirnos seguros en cuanto a quiénes somos y que rol jugamos en la comunidad. Esto es aplicable por supuesto a educadores, alumnos, padres, directivos y no docentes.

En segundo término Welte hace mención a la universalidad. En este punto confluye el amor cuando luego de concretizarse a través de lo personal logra amar a todo o también podríamos decir al todo.

Justamente si se vive en el amor, esta actitud de vida afianza la unidad, no solo con el otro sino consigo mismo. En un mundo fragmentado donde se privilegia la división, el amor reinstala a partir de esta característica de su universalidad el todo donde cada uno puede encontrarse y reencontrarse.

*El amor uno y total va del yo amante al tú amado y en este mismo y total amor todo se halla co-dado y co-amado.*⁵¹⁰

Y entonces la escuela, ese espacio que habíamos descrito en la crisis epocal como un no-lugar, pasa a ser un ámbito donde se comienza a recobrar el sentido. Donde los que lo habitan lo tienen como un todo, un todo que aman y en donde se aman;

*"...Un horizonte omniabarcante que el amor abre en su concretez, sin desperdigarse"*⁵¹¹. Un horizonte postmoderno reencantado donde lo educativo no se fragmenta sino que recupera su sentido a partir de gestar en los márgenes una nueva unidad que respeta la diversidad.

⁵⁰⁹.-Es aplicable a este tipo de relaciones la siguiente definición de Emmanuel Mounier: "...la persona solo se desarrolla purificándose incesantemente del individuo que hay en ella. No lo logra a fuerza de volcar la atención sobre sí, sino por el contrario, tornándose *disponible* (G. Marcel) y por ello, más transparente para sí misma y para los demás.". Cf. Emmanuel Mounier. El personalismo. Bs.As. EUDEBA, 12 ed. agosto de 1980. p. 20.

⁵¹⁰.-Bernhard Welte. Op. cit., pp. 19-20.

⁵¹¹.-Ibidem., p. 20.

La identidad forjada al calor del amor, supera en esta dimensión del todo, aquella cosmovisión gregaria, donde las partes indiferenciadas se mueven en masa negando su capacidad de libre albedrío. El amor que nos ayuda a reconocer quiénes somos, recupera para la persona humana su dimensión de ser libre.

Por último Welte hace referencia al carácter de don que distingue al amor. En este sentido podemos expresar que el amor es una virtud, que nos es regalada por Dios a los hombres muchas de las veces incomprensible e inmerecidamente. "*¿De qué sino de Dios está lleno quien está lleno de amor?*".⁵¹²

Sin embargo este carácter de donación, de gracia,⁵¹³ que si es leído solamente desde un punto de vista teológico puede excluir a aquellos que no tienen una determinada creencia, es posible analizarlo e investigarlo filosóficamente.

Descubriremos de esta manera que la virtud del amor cristiano, tiene no solo un componente sobrenatural sino también un estadio preliminar de carácter natural. Esto hace, que al igual que sucede con la restantes virtudes teologales -la fe y la esperanza-, podamos decir por analogía, del amor: que la religión actúa a manera de un refuerzo de aquello que ya fue otorgado al hombre por la naturaleza⁵¹⁴.

De esta forma el amor, entendido como ágape no es restrictivo a una creencia religiosa determinada, en este caso el cristianismo, sino que es abarcativo y extensible a la humanidad en su conjunto.

⁵¹².-San Agustín. *De Trinitate* 8, 12.ML, 42, 958. (citado por Bernhard Welte. Op. cit. p. 21).

⁵¹³.-"...no queremos por cierto decir que no hay con todo mucho por hacer y de lo cual responsabilizarse, por parte del hombre, en el asunto del amor" Cf. Bernhard Welte. Op. cit. p. 21.

⁵¹⁴.-Cf.Otto Friedrich Bollnow. *Filosofía de la esperanza. El problema de la superación del existencialismo*. Bs.As., Compañía General Fabril Editora, 1962. pp. 102-104.

De aquí se deriva que una "pedagogía del amor"⁵¹⁵ es posible sostenerla sin tropiezos en contextos educativos que respondan a creencias y filosofías muy disímiles, siempre innegablemente con la salvedad de que en ellas se promueva a la persona humana en su dignidad y se respete por cierto su libertad.

Y por cierto rescatando siempre para dichos ámbitos educativos una visión trascendente⁵¹⁶ de la vida y de la historia, que no tiene por cierto que traducirse en una representación religiosa pero en donde tenga sentido la práctica del amor recíproco.

*El que ama y quiere amar bajo las condiciones terrenas, debe creer que su amor tiene sentido por encima de todas las amenazas y todos los cuestionamientos y empequeñecimientos a los que ve librado su amor; por encima de toda dialéctica de lo finito a la que él no puede substraerse con sus propias fuerzas. Debe creer que el sentido de su amor y la totalidad de su amor en algún lugar se hallan cumplidos y cobijados para él, en un lugar más allá de toda finitud.*⁵¹⁷

4.2. La otredad.

Al trabajar el amor, en un par de situaciones, se insinuó la temática del otro, del prójimo, del alter ego⁵¹⁸. Dijimos en aquella oportunidad que esto era lógico ya que para nosotros los principios valóricos constituían un todo, una trilogía axiológica y que solamente a los fines didácticos y de análisis filosófico es que hacíamos la distinción.

⁵¹⁵.-P. José Kentenich. Mi filosofía de la educación... Op. cit., p. 54.

⁵¹⁶.-Cf. Enrique Rojas. Op. cit., p. 25.

⁵¹⁷.-Bernhard Welte. Op. cit. p. 37.

⁵¹⁸.-Son apropiadas las palabras de A. Finkielkraut al respecto de esta asociación: "En el amor, en efecto, la alteridad ocupa todo el lugar, suprime todo lo demás -exotismo, monería, distancia o proximidad social- y constituye el contenido mismo del otro". Cf. Alain Finkielkraut. La sabiduría del amor... Op. cit. p. 45.

Pasaremos por lo tanto a profundizar y analizar de aquí en adelante el segundo principio axiológico: la otredad, que deriva lógicamente y esencialmente del amor, ya que este, bien entendido, se hace pleno en la relación con un tu amado y no en el encierro en un yo egotista.

No obstante nos parece pertinente a estas alturas del trabajo dar respuesta al siguiente interrogante, que pensamos seguramente ya ha asaltado la conciencia del lector atento ¿por qué cobra tanta importancia en este horizonte posmoderno reflexionar en torno a la otredad?

Para comenzar a responder nos parece conveniente retomar el cuadro desértico, propio de un yo pulverizado y de una fuerte aprehensión de la alteridad, que plantea el pensador francés Gilles Lipovetsky.

En primer lugar como hiciéramos notar en el ítem anterior -el amor- el problema de base es la pérdida de identidad que acaece en el horizonte postmoderno ya que:

...la realización definitiva del individuo coincide con sus desubstancialización, con la emergencia de individuos aislados y vacilantes, vacíos y reciclables ante la continua variación de los modelos⁵¹⁹.

Esto conduce a un estado de soledad profunda, donde cada uno se hace *"agente activo del desierto, lo extiende y lo surca, incapaz de 'vivir' el Otro."*⁵²⁰

Llegando hasta el límite donde se hace intolerable no solamente la alteridad sino también el sí mismo, exigiendo cada individuo cada vez estar solo más solo. Se cierra así un círculo donde el *"desierto ya no tiene ni principio ni fin"*.⁵²¹

⁵¹⁹.-Gilles Lipovetsky. La era del vacío....Op. cit., p. 107.

⁵²⁰.-Ibidem., p. 48.

⁵²¹.-Ibidem.

Pese a todo y debido a lo paradójal que es nuestro horizonte postmoderno, coexiste junto a este desinterés y atención hacia el otro, "...un mayor deseo de comunicar, de no ser agresivo, de comprender al otro"⁵²². Lo que suele denominarse un deseo de convivencia *psi*.⁵²³

Y esto a pesar del desconcierto en que nos sume cualquier tipo de paradoja tiene algo de lógica ya que la tensión a la alteridad más allá de los condicionamientos culturales es algo inherente al ser humano⁵²⁴.

Es así como vuelve a ponerse nuevamente de relevancia la estrecha relación entre la pérdida de la identidad y el proceso de alejamiento entre los seres humanos. Por ende la autentica conciencia de identidad implica siempre una originaria apertura a la realidad.

A veces se plantea que la identidad se construye bajo la formula negativa: "*yo soy yo porque no soy tu*", en cambio nuestra propuesta puede expresarse en otra formula que corrige esta anterior: "*yo soy yo porque puedo ser tú*".

Italo Gastaldi nos dice al respecto:

El hombre "se hace" descentrándose, aceptando totalmente al otro en su radical "alteridad" (igualdad en la diferencia) vaciándose, creando un espacio interior para dejarse invadir por la riqueza del otro, y

⁵²².-Ibíd., p. 200. Cf. Ibíd., p. 197.

⁵²³.-Es esta, otra forma de designar a aquellas estructuras sociales *light*, que nombramos en otra parte de la tesis como "comunidades emocionales". Este estado no solo se experimenta en el campo religioso sino también en el ético y moral: "Socialmente, la dinámica individualista no llega hasta el final de su trayectoria centrípeta indiferente al bien del otro, se reafirman legitimidades igualmente de esencia individualista que vienen a contrarrestar los derechos excesivos a disponer de sí mismo: el período que lamina el deber transgrede sin cesar los límites pero autolimita a la vez el movimiento de autonomía de los sujetos". Cf. Gilles Lipovestky. El crepúsculo del deber.... Op. cit., p. 120.

⁵²⁴.-Cf. Jacques Maritain. La Persona y el Bien Común. Bs.As. Ediciones Desclee, de Brouwer, 1948. p. 45.

*enriqueciendo al otro con su propia riqueza personal.
Solo así podrá llegar a ser " él mismo".*⁵²⁵

Como en su momento hablamos de una dialéctica del amor, esto nos puede conducir a hablar de una dialéctica de la otredad. Podemos así comprender que nuestra trilogía axiológica no es estática, son principios dinámicos que a través de su permanente interrelación generan vida e impulsan un proceso de reecantamiento de lo educativo, a partir de la construcción de un nuevo Grund.

Quisiéramos detenernos para explicar en pocas líneas -de manera similar a como hicimos en el apartado sobre el amor- que entendemos por dialéctica de la otredad.

Una de las características esenciales de este horizonte postmoderno, ya lo hemos dicho en repetidas oportunidades, es la fragmentación que trae múltiples consecuencias para la vida del hombre. Entre ellas, una, es el quiebre de los grandes relatos y su reemplazo por los juegos del lenguaje, como ya explicamos al profundizar el ideario de J.F.Lyotard.

Esta situación de quiebre instala a la agonística⁵²⁶ como categoría explicativa de la relaciones entre los hombres que coexisten en este momento de cambio epocal.

A esta situación agonística se opone una situación de "cruce"⁵²⁷, como categoría utópica, donde no hay roces, donde se llega a los consensos y donde las diferencias se

⁵²⁵.-Italo Francisco Gastaldi s.d.b.. Op. cit. p.77.

⁵²⁶.-Este concepto definido por el Diccionario de la Real Academia como "ciencia de los combates", es utilizado por J.F.Lyotard en una doble acepción: como lucha y como juego, o como el juego de la lucha. Al respecto nos parece apropiado el comentario que hace el autor latinoamericano Martín Hopenhayn: "Lyotard como otros postmodernos, rescata la agonística como categoría explicativa, viejo concepto heraclíteo ya procesado por la manufactura nietzscheana. Perdido el elemento de síntesis, los actores quedan condenados/liberados a la contingencia, vale decir, a vérselas con el otro, el amigo/enemigo, y a sorprenderlo con juegos de lenguaje variables, diversos, que inventan o usan según las circunstancias. El Gran Discurso que antes podía portarse a discreción, se ha diseminado en un 'campo de juego' donde cualquiera puede empuñar la información, los argumentos y los valores disponibles según el terreno de la lucha..."Cf.Martín Hopenhayn. Op. cit.,pp. 115-116. Es importante recordar sin embargo lo que dijéramos al comienzo de ste capítulo: Lyotard hace una manipulación del concepto, para una visión de la agonía que esta más en la línea de nuestro análisis recomendamos revisar Cf.Víctor Massuh. Op. cit.,(en p. 7 define el término, pero como este se transforma en clave de lectura se torna importante examinar todo la obra).

ven anuladas por una visión global de armonía total e hiperflexibilización sistémica en un marco de pluralismo⁵²⁸.

Nosotros planteamos en cambio otro tipo de encuentro, que parte por reconocer y aceptar la otredad, en el marco de una clave hermenéutica que es la unidad en la diversidad. Formando parte de un *télos* axiológico donde el mismo no es una utopía sino una heterotopía. En definitiva en una tarea de reencantamiento de lo educativo, pero partiendo del borde de horizonte postmoderno, desde donde podemos percibir con claridad sus contingencias, sus quiebres, su centro entramado por las redes informáticas, es decir todo aquello que lo caracteriza y que se transformará en nuestra materia prima desde donde comenzar la tarea.

Nuestra otredad no es una sumatoria del yo más el tú. No es simple yuxtaposición. Como profundizaremos más adelante es la posibilidad de gestar una relación profunda, dialógica⁵²⁹, entre dos personas, que no pierden su identidad sino que todo lo contrario, desde el respeto y el reconocimiento de la diversidad que anida en cada una, buscan construir una unidad -que les lleve a construir y hacer historia- con base en el amor entendido como ágape y charitas.

El análisis de la otredad, de la alteridad, ha dado origen en este siglo a una corriente de pensamiento filosófico de gran importancia. Filósofos ellos que han mamado de las corrientes existencialistas -tomando de ellos el hecho de que partimos de una situación vital, una existencia concreta- pero a su vez distanciándose⁵³⁰ en el

⁵²⁷.-Puede ayudar a entender la aplicación que hacemos de este concepto la definición geométrica de cruzarse: "pasar una línea a cierta distancia de otra sin cortarla ni serle paralela".

⁵²⁸.-Ver nuestra crítica a esta postura en el comienzo de este capítulo.

⁵²⁹.-En el próximo título analizaremos con más detalle la temática referente al tercer principio valórico: el diálogo.

⁵³⁰.-Cf.Otto Friedrich Bollnow. Op. cit., pp. 124-126.

hecho de ver al hombre como persona en sentido pleno, es decir cuando esta abierto a los otros⁵³¹ y en algunos pensadores al Totalmente Otro.

Estos filósofos y pensadores⁵³² con infinitas variaciones han elaborado un discurso sobre la otredad, que según las distintas expresiones, se han acercado o alejado del otro concreto, del tu. Algunas han quedado en pobres filosofías o meros discursos retóricos, incurriendo en lo obvio y reiterativo.

Ciertos críticos atribuyen a esta línea de pensamiento el haber incrementado la crisis de la razón, introduciendo discursos e idearios que tienen que ver más con posturas irracionalistas -al igual que sucede con el amor- sobre las cuales se han montado las posturas del conservadurismo y el totalitarismo más extremas que se han visto en este siglo.⁵³³

Sin embargo es importante rescatar que algunos de estos pensadores han descendido al nivel de una praxis concreta, dando material para la reflexión y la acción en el campo de los Derechos Humanos.

⁵³¹.-Profundizaremos esta idea más adelante al contestar la pregunta ¿qué entendemos por otredad? Sin embargo podemos adelantar unas líneas a manera de definición respecto al concepto de otro en el marco del pensamiento personalista: "Término que...hace referencia a prójimo, no tanto como sujeto de conocimiento como sujeto y objeto de acción moral. No es abstracción o conceptualización sino cercanía, rostro, justicia". Cf. Agustín Domingo Moratalla. Op. cit. p. 201. (el subrayado es nuestro).

⁵³².-Entre ellos podemos mencionar a Emmanuel Levinas, Michel Serres, Alain Finkielkraut, Pascal Bruckner, Gilles Lipovestky, Olivier Montgin y Jean-Louis Chretien.

⁵³³.-Para profundizar la visión crítica de esta vertiente del pensamiento contemporáneo sugerimos. Cf. Fernando Tola de Habich. Ética para el Bichorro. España, Ed. Libertarias/Prodhufi S.A., 1º ed. setiembre 1944., pp. 109-122. También en parte Cf. Víctor Massuh. Op. cit., pp. 147-150, aunque es importante destacar que este pensador argentino, reconoce cierta audacia y seriedad en algunos planteos de la filosofía de la otredad, lo que le hace escribir este párrafo a manera de apología:

"Los solitarios de la innovación son los únicos repetidores legítimos de esa vieja verdad que aconsejaba la salida al otro. Reanudan la aventura milenaria de llevar a la práctica un lugar común, una verdad simple casi perogrullesca, pero eternamente misteriosa: la del amor al prójimo." Cf. *Ibidem.*, p. 159. (el subrayado es nuestro).

Entre ellos sobresale uno que podemos considerar como el padre fundador de esta corriente, un pensador judío llamado Martín Buber⁵³⁴. En torno a él estructuraremos nuestra respuesta a la pregunta ¿que entendemos por otredad?⁵³⁵

4.2.1. ¿Que entendemos por otredad?

Es posible que al mencionar y trabajar a partir de Martín Buber y su obra, surja un actitud de cierto desconcierto y recelo, debido en gran parte a la apropiación ecléctica -a partir de citas- que han hecho de su trabajo pensadores actuales ubicados en perspectiva filosóficas tan dispares como el neoxistencialismo -Fernando Savater-, la New Age y los nuevos movimientos religiosos o el neognosticismo.

⁵³⁴.-Presentamos aquí unas motas biográficas que nos aporten los primeros elementos sobre el autor. Martín Buber, fue un filósofo israelí, nacido en Viena el 8 de febrero de 1878 y muerto en Jerusalén (Israel) el 13 de junio de 1965. Pertenecía a una familia hebrea ilustrada, cultivadora del racionalismo que, desde la equiparación jurídica de los judíos de Renania bajo el régimen napoleónico, alimenta la esperanza de una convivencia plena y una integración en la vida cultural europea. Buber recorre una brillante carrera en la universidad alemana. Se destaca en el manejo de varios idiomas: hablaba alemán, hebreo, idish, polaco, inglés, francés e italiano y además leía español, latín, griego, holandés entre otros. Pero tras la llegada del nazismo al poder, el filósofo tiene que abandonar su cátedra de la Universidad de Francfort del Main (1938). El mismo año ocupa la cátedra de Filosofía Social de la Universidad de Jerusalén. Desde antes de esta fecha es el principal filósofo culturalmente hebreo de la época. Con esa misma anticipación había percibido los peligros que amenazaban a su pueblo en Europa y había asumido una misión de defensa del judaísmo, lo que lo llevo a participar en el movimiento sionista.

Su producción bibliográfica es vastísima, aunque lamentablemente hasta la actualidad solo cuatro escritos han sido traducidos al castellano:

Yo y tú. Bs.As. Ed. Nueva Visión, 1977. orig. 1923.

¿Qué es el hombre?. México, FCE, 6 ed. 1970.

Eclipse de Dios. estudios sobre las relaciones entre Religión y Filosofía. Bs.As., Nueva Visión, 1970.

Caminos de Utopía. México, FCE, 1955.

Hacia el final de su vida, mantiene una ardua polémica con Ben Gurión, gestor del Estado de Israel, por la forma de encarar la cuestión árabe y por el rol principal que Ben Gurión atribuía a la institución Estado.

Fue un defensor permanente de la paz, y tanto desde su obrar como teólogo, critico cultural y filósofo social de raigambre judía, busco permanentemente superar las barreras de la raza y el lenguaje, embarcándose en un diálogo que tenía como meta la humanidad toda. Cf. Enciclopedia Universal Ilustrada. Europeo-Americana. Suplemento anual 1965-1966. Madrid, 1970, Espasa Calpe S. A. Editores. 1970. p. 254. Cf. Maurice Friedman. Encuentro en el desfiladero. La vida de Martín Buber. Bs.As., Planeta, 1993.

⁵³⁵.-Tomaremos como eje integrador un artículo de nuestra autoría sobre el pensamiento de Buber, de reciente publicación: Cf. Gerardo Adrián Suárez. "Una mirada en los albores del Tercer Milenio. El aporte de Martín Buber a la filosofía de la educación", en: CIAS. Revista del Centro de Investigación y Acción Social. Año XLIV, N° 441, abril de 1995, Bs. As., pp. 99-113. Este material, ha sido enriquecido con el aporte de otras lecturas y análisis ulteriores efectuados post-edición.

Al respecto nos advierte de la siguiente forma un jesuita alemán el Padre Josef Sudbrack, quien ha realizado un verdadero trabajo de exégesis sobre el Buber predialógico o místico⁵³⁶.

Etapa esta del pensamiento del autor que el mismo Buber, reconoce de gran influencia pero que luego fue abandonada⁵³⁷, a partir de una situación de conversión la cual dio origen a su gran intuición dialógica, plasmada en su obra Yo y tú.⁵³⁸

Hecha esta salvedad intentaremos introducirnos en materia : la otredad, analizando la obra y los aportes de Martín Buber en esta temática, aquella que fue el eje central de toda su reflexión.

Es por ese motivo que nos centraremos en el Buber joven. Aquel en que se produjo la conversión del misticismo, pasando de una metafísica de la experiencia al misterio de lo personal.

Y esta opción por el Buber joven y el Yo y tú, se debe también a que en este libro esta en potencia todo el desarrollo posterior de su obra a lo largo de su período existencialista.

⁵³⁶ "...el célebre análisis del mundo moderno hecho por él, junto con la crítica de Heidegger, Sartre y C.G.Jung (especialmente en la Réplica a una respuesta de C.G.Jung), merece ser al día de hoy, mejor, precisamente hoy, leído en el diálogo con la nueva religiosidad. Las últimas proposiciones suenan: 'La doctrina psicológica que se ocupa de los misterios sin conocer la actitud de la fe hacia el misterio es la manifestación moderna de la gnosis'..."La gnosis...es el verdadero antagonista de la realidad de la fe. Su manifestación moderna me preocupa específicamente no solo debido a sus pretensiones de solidez sino también, y en particular, debido a su reasunción del motivo de Carpócrates (una secta gnóstica de los siglos II-IV, que basaba todo en el carne, en la materia, y por ello habría empujado a entregarse a la disolución sexual). Este motivo, que aquella enseña como psicoterapia, consiste en deificar místicamente los instintos en lugar de santificarlos en la fe."Cf.Josef Sudbrack s.j. Op. cit. p. 140. El entreapostrofado pertenece a Cf.Martín Buber. Werke I. Munich, 1962, 503-603 (trad.esp., Eclipse de Dios, Bs.As., Nueva Visión, 1984).

⁵³⁷ ".Misticismo ante el cual el mismo Buber reaccionó, -y que se evidencia también en su obra-reconociendo que era necesario volver toda su existencia al encuentro con la realidad en el mundo. Cf. Maurice Friedman. Op. cit., pp. 96-97.

⁵³⁸ ".Martín Buber. Yo y tú. Op. cit.

Tan cierto es esto que el propio Buber dice varios años después de escribir Yo y tú:

*Si yo mismo tuviera que elegir el 'aspecto central de la obra de mi vida', no sería algo individual sino una comprensión singular fundamental...."(...)..."la relación Yo-Tú con Dios y la relación Yo-Tú con el prójimo...*⁵³⁹

Este recorte temporal estará cruzado en la exposición por tres ejes temáticos en lo que hace a la incidencia de su pensamiento en la pedagogía:

- * su concepción teleológica,
- * su mirada antropológica y
- * su propuesta metodológica

Antes de entrar de lleno en el desarrollo de este estudio, haremos dos consideraciones previas que allanaran el camino.

En primer lugar una breve descripción de los interlocutores de Buber. Es decir de aquellos con quienes el autor que nos ocupa esta dialogando. A quienes "interpela" y a quienes da "respuesta". Eso supone una escueta contextualización histórica de los hechos sobresalientes y de las ideas en boga.

En segundo lugar a partir de esta descripción esbozaremos la génesis y pilares de su filosofía del diálogo y la otredad⁵⁴⁰.

Dejaremos su propuesta metodológica para la respuesta a la segunda pregunta: ¿qué relación guarda la otredad con la educación?

⁵³⁹ .-Maurice Friedman. Op. cit., p.148.

⁵⁴⁰ .-Nuevamente aquí nos encontramos con la misma problemática que enfrentamos al estudiar el amor. Se torna imposible generar una asepsia, que permita aislar a cada uno de los principios valóricos. Al reflexionar sobre la otredad hace su aparición en el terreno del debate el tema del diálogo, nuestro tercer pilar de triduo axiológico. Al respecto hemos optado por incluir y utilizar a Buber en la presentación de la alteridad, ya que ella nos remite al fundamento de la relación primordial entre el yo-tu, además porque este ha sido su aporte original. Sin embargo debemos ser conscientes que la resolución que él propone para esta tensión a la unidad entre dos personas pasa por la construcción de un diálogo basado en el amor. Este punto es el que nos llevará a retomar algunas de sus ideas cuando analicemos en el próximo ítem el diálogo y su estrecho vínculo con la historicidad.

4.2.1.1. El pensamiento de Martín Buber y sus interlocutores.

Para comprender el pensamiento de un autor como Buber es necesario situar sus interlocutores.

Todo autor al escribir dialoga con alguien. Los maestros con quienes se formó. Las ideas fuerza de su tiempo. Pero esto adquiere una mayor relevancia en Buber quien ha hecho de la alteridad y del diálogo una filosofía de vida.

En una primera mirada global podemos decir que Buber tiene como principales interlocutores a los defensores del idealismo trascendental. Aquellos pensadores considerados pilares de la filosofía moderna: Descartes, Kant, Hegel, entre otros, que intentaron afianzar la ontología, en el conocimiento racional del ser. Es decir una teoría del conocimiento basada en la relación sujeto-objeto como fundamento de la realidad.

Es así como la filosofía trascendental postulo un ser alejado del mundo, ajeno a la cotidianidad, deducido a partir de un ejercicio teórico de la razón. Un ser aséptico, en el cual se busca salvaguardar lo objetivo, lo verdadero. Contra esto reacciona Buber:

*La ficción por noble que sea, sólo es un fetiche; la creencia más sublime, si es ficticia resulta depravada. Las ideas no están entronizadas por encima de nuestra cabeza más de lo que habitan en ellas; vagan entre nosotros y se dirigen a nosotros.*⁵⁴¹

⁵⁴¹ .-Martín Buber, Op. cit., p. 17. (el subrayado es nuestro).

En una mirada más cercana encontramos a Buber dialogando con otros pensadores tal es el caso de Husserl y Heidegger⁵⁴². Quienes advirtiendo la crisis por la que atraviesa el idealismo en el correr del siglo XIX, -su fractura gnoseológica y epistemológica que ha dado lugar al relativismo en el pensar y a la carencia de fundamento-, han propuesto un acercamiento desde las alturas del pensar a la realidad de los hombres. Desde los grandes sistemas hacia la existencia. En una pesquisa por construir una nueva ontología. La búsqueda de un *Grund*. Tarea por demás ardua y en la cual hoy todavía nos encontramos como hemos podido ver en nuestra tesis.

En el caso de Husserl y su fenomenología el intento consistirá -haciendo una apretada síntesis- en describir lo que se presenta de modo inmediato y esencial a la conciencia y desde allí llegar a las "cosas mismas", a la esencia que, como tal, no es sino la cosa en su aparición y presentación a la conciencia del individuo.

En Heidegger, quien continúa el discurso de Husserl, -pecando de simpleza- hay una fuerte crítica a la absolutización de la conciencia como criterio fundante de una filosofía rigurosa. Para él es necesario profundizar en la existencia. Es decir el ser en su concreta aparición humana y existencial *Dasein*. Es este ser quien abre la investigación de la pregunta por su significado, y es en este contexto donde la respuesta no puede dejar de estar cargada de la aporeticidad de la existencia.

Buber abrevará en los dos pensadores. Del primero le interesará su exigencia inicial de llegar a las cosas mismas, mientras que del segundo tomará su exigencia por bucear en la existencia concreta para encontrarse con el ser.

Si embargo les reprochará a ambos quedarse de diversas formas circunscritos al ámbito del yo. No se visualiza en ellos dirá Buber, una posibilidad hacia una trascendental alteridad. Son pensamientos cerrados en sí mismo. Donde el filosofar es discurrir sobre, es decir donde lo otro cuando aparece es visto como un objeto sobre el cual el sujeto predica.

⁵⁴².-Cf. Diego Sanchez Meca. Martín Buber. Fundamento existencial de la intercomunicación. Barcelona, Ed. Herder, 1984. pp. 13-16.

He aquí el punto de ruptura de Buber, como ampliaremos luego, su nudo gordiano será poder concretar una filosofía de la alteridad, donde se reivindica un movimiento de ulterioridad y no de clausura en el ser. La intersubjetividad como tarea primordial.

En esta intersubjetividad y en el lenguaje dialogado entre el yo-tú está al entender de Buber el nuevo ámbito ontológico.

4.2.1.2. Génesis de la filosofía del diálogo y la otredad

Pero no nos adelantemos en su pensar. Hacerlo sin ahondar en la génesis del mismo puede minimizar el planteo del autor y a su vez tornar más compleja su comprensión. Además puede hacernos suponer que el pensamiento de Buber es solo reactivo y esto es falso. Hay elementos de su propia cosecha que hacen de la filosofía de la otredad un pensamiento complejo, que por momentos puede parecer ecléctico, pero que profundizándolo contiene una gran cuota de originalidad.

Si Buber estaba dialogando con los padres de la filosofía moderna -frente a quienes reacciona- quiere decir en primer lugar que fue un lector asiduo de ellos. Al respecto nos dice Friedman, uno de sus biógrafos:

*Si la influencia de Kant prefiguraba el diálogo posterior de Buber con el "eterno Tú", la de Nietzsche lo orientó en el largo camino que condujo hacia él.(...)En contraste polar con el racionalista Kant, Nietzsche le ofrecía un dinamismo y un flujo creativo de fuerza vital que sedujo al joven Buber durante la época de sus primeros escritos.*⁵⁴³

⁵⁴³.-Maurice Friedman. Op. cit, p.30.

Sin embargo un elemento central en su filosofía de la otredad, y que marcara muy fuerte el aspecto teleológico de su mirada, -como veremos más adelante- es la influencia del *Hasidismo*⁵⁴⁴.

Al ser su filosofía, una propuesta que desde una mirada existencialista, esta abierta al otro y a la trascendencia, es lógico pensar que encontramos elementos de Heidegger -ya anticipamos más arriba- y de Kierkegaard.

Otra de las aguas en que abrevará Buber -aunque parezca poco creíble- son las tesis de Ludwig Feuerbach. Este discípulo de Hegel había insinuado la importancia de la comunidad -luego reinterpretada y manipulada por el mismo Marx-, como factor decisivo en el cual se desarrolla la esencia del hombre como unidad. Inicia así este autor alemán el descubrimiento del tú.

Intentaremos interpretar cómo se ensambla en su filosofía toda esta influencia. Tanto la hasídica, como el fin de su etapa mística. Su fuerte crítica a Heidegger y también a Kierkegaard. Como así el pensamiento de Feuerbach, desligado de la reinterpretación marxiana.

¿Cómo es esto? Bien si pensamos en su propuesta del yo-tu en estos términos: la búsqueda de un verdadero encuentro entre las personas, que a la vez sea

⁵⁴⁴.-Hasidismo, deriva de hasidut, palabra hebrea que significa piedad, compasión. Como movimiento sectario de trata de un resurgir místico concreto que tuvo lugar, a finales del siglo XVIII, entre algunas comunidades judías de Polonia y Rusia. Erupción espontánea y muy dinámica de una cierta religiosidad extática que, a lo ojos de cualquier profano, no deja de parecerse mucho a una histeria colectiva que pudiera haber sido producida como reacción de masas oprimidas por profecías de una inminente revolución política o social. Su rápida expansión se debió al rabino Ben Eliezer. Frente al rígido legalismo de la tradición rabínica judía y también como reacción al intelectualismo de la ilustración dominante en la época, el hasidismo postulaba, comunidades unidas por el fervor místico, por la alegría y el amor recíprocos, exaltando las formas simples de vida y una enseñanza más allá del ritualismo y moralismo formal. Pero más que nada la cosmovisión hasídica, como cosmovisión mística, postula una unidad fundamental de lo real, un orden de la realidad donde la multiplicidad del mundo, la separación entre mundo y Dios, e incluso la propia diferenciación del hombre, son asumidos en el foco vivo de una unidad superior. Cf. Diego Sanchez Meca. Op. cit., pp.82-83.

Hay antecedentes a este tipo de movimientos místicos, pero con una impronta milenarista en Europa (siglos XV y XVI), desde el sector cristiano, enparentados con una posible revolución social. Por ejemplo la revolución de Tomas Munzer. Cf. Norman Cohn., Op. cit.

Recomendamos para una interpretación crítica y profunda de la visión sobre la *unio mystica* en Martín Buber consultar, Cf. Josef Sudbrack. Op. cit. pp. 142-144.

- * vehículo para un contacto profundo desde la existencia concreta con la trascendencia: el totalmente Otro,
- * soporte de una nueva ontología.
- * forma de plantear una teoría del conocer.
- * una metodología para buscar la unidad.
- * una antropología de corte personalista.

Todo esto es pensable si se percibe su visión de la relación yo-tu, como una tercera vía, que instalada sobre los escombros provocados por el derrumbe del idealismo trascendental⁵⁴⁵, intente caminar entre las cosmovisiones individualistas y colectivistas.

Lo subjetivo vs. lo objetivo. El individuo vs. la masa. La soledad vs. lo gregario. La mismidad vs. la otredad. Su propuesta como al él gustaba decir se ubicara así en un *"desfiladero estrecho, rocoso entre los abismos"*⁵⁴⁶.

A todo este bagaje teórico que ha influido en la génesis de esta filosofía de la alteridad, podemos sumar algunos otros elementos, que pueden parecer anecdóticos, pero fueron de peso -así lo reconoció el mismo Buber- en el proceso de construcción de su pensamiento.

El primero de ellos es un suceso que ocurrió en su infancia. La madre de Buber, había hecho abandono del hogar cuando era él muy pequeño, lo que lo llevó a tener que trasladarse de su ciudad natal Viena y residir con sus abuelos paternos en Lvov. El tenía una cierta incógnita sobre si su madre volvería algún día. Y esta pregunta fue

⁵⁴⁵.-Representado por filósofos de la talla de Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Wilhelm Schelling, Georg Wilhelm Friedrich Hegel y Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher.

⁵⁴⁶.-Esto se evidencia con gran claridad en su obra, ya que permanentemente Buber juega con oposiciones, que nos retrotraen a los planteamientos dualistas. Son como los márgenes entre los cuales avanza su pensamiento. Y es coherente con su postura, crítica acérrima del monismo como de la masa, defensora a ultranza del alter ego, base del diálogo.

respondida por una amiga un poco mayor, con esa crueldad que muchas veces caracteriza a los niños con las siguiente frase: "No, jamás volverá".

Esta experiencia de su niñez lo marco a fuego y llevó a acuñar el término: "desencuentro", justamente para significar la frustración de un encuentro entre las personas⁵⁴⁷.

El segundo elemento que se liga a esta anécdota temprana de su vida es el casamiento con Paula Winkler, católica e intelectual como él, que abandonó: hogar, religión, familia y finalmente patria y pueblo para seguirlo.

Si el desencuentro se produjo por el frustrado regreso de su madre cuando el tenía 4 años, el encuentro crucial de su vida reside en su matrimonio con Paula. Y esto sólo pudo serlo debido a la notable fuerza personal de cada uno, su auténtica alteridad y la magnitud de su amor. *"Se trata tal vez de un caso único: un filósofo cuyo pensamiento no surgió de su ser individual sino del 'entre', principalmente y ante todo de su matrimonio"*⁵⁴⁸.

El tercer elemento, que podemos hacer figurar como piedra angular de su pensamiento es la impresión que causo en Buber la primera guerra mundial. El vio en la base de este conflicto a nivel mundial, la dificultad creciente de los hombres por lograr un diálogo auténtico de distintas clases y convicciones.

Como respuesta en 1916, en pleno apogeo de la guerra, escribe el primer manuscrito de su obra Yo y tú, hito fundamental de su filosofía del diálogo.

⁵⁴⁷.- "El encuentro con el tú es como el 'reino de la santa inseguridad' de Daniel....Pero te enseña a salir al encuentro de otros y sostener una posición cuando los encuentras. Con la gracia de sus venidas y la tristeza solemne de su alejamientos te conduce al Tú donde se encuentran las líneas paralelas de las relaciones. No te ayuda sostenerte en la vida, sino sólo a vislumbrar la eternidad" Cf. Maurice Friedman. Op. cit., pp. 151-152.

⁵⁴⁸.-Maurice Friedman. Op. cit., p. 153.

El último elemento que rescatamos en esta génesis es su contacto con otros filósofos que postulaban concepciones similares. Tal es el caso de Ferdinand Ebner, Franz Rosenzweig y otros.

Esto ayudo mucho a Buber ya que comprendió que en medio de la plenitud y el sufrimiento de la guerra, había surgido un grupo pequeño que revelaba una base nueva para las potencialidades de la vida humana, una concepción del mundo, significativa y protectora a la vez⁵⁴⁹.

4.2.1.3. Pilares de la filosofía buberiana

A manera de síntesis podemos resumir su filosofía -que mas adelante examinaremos con mayor detalle al hacer mención de las dimensiones de su pensar- en la enunciación de las Palabras Fundamentales:

*Las palabras fundamentales del lenguaje no son vocablos aislados, sino pares de vocablos. Una de estas palabras primordiales es el par de vocablos Yo-Tú. La otra palabra primordial es el par Yo-Ello, en el que Él o Ella pueden reemplazar a Ello. De ahí también que el Yo del hombre sea doble. Pues el Yo de la palabra primordial Yo-Tú, es distinto del Yo de la palabra primordial Yo-Ello.*⁵⁵⁰

Este par de palabras determinan dos formas opuestas de relación: en el yo-tú hay encuentro, mientras que en el yo-ello se verifica solo un contacto a nivel de la experiencia. He aquí el adjetivo de fundamentales, que Buber da al sustantivo palabras. Ellas determinan el existir de la persona.

Al ser pronunciada la palabra fundamental yo-tu, el yo se vive en relación con algo distinto de si, con un alteridad con un otro yo, mientras que al ser pronunciada la

⁵⁴⁹.-Ibidem., p. 148.

⁵⁵⁰.-Martín Buber. Op. cit., p. 7.

palabra fundamental yo-ello, el yo se vive en relación con una alteridad, que no se nos presenta como otro yo sino como un objeto de experiencia y uso. Una cosa.

Pero todavía es necesario aclarar la denominación que Buber ha colocado a estos enunciados. Ellas son palabras, ya que según su pensar el hombre y sus relaciones con los otros hombres se juegan en el lenguaje⁵⁵¹.

El lenguaje será utilizado de manera diferente en este par de palabras. Mientras que en la palabra yo-tú, es en esencia un dirigir la palabra, un decir al otro; en la palabra yo-ello es por esencia un hablar sobre, un dicho sobre algo. Este hablar en tercera persona, es lo que provoca que un tu pueda trocarse en ello, ya que al hacerlo convierto al otro en objeto y esto esta en íntima contradicción con el ser persona.

En la palabra yo-tú, prima la inmediatez, ella se vive en el ahora, es fugaz, directa. *"Entre el Yo y el Tú no se interponen ni fines, ni palabras, ni anticipación...Solo cuando todos los medios están abolidos, se produce el encuentro"*.⁵⁵²

Y por cierto esa fugacidad del encuentro provoca como bien sostiene Buber que el Tú se vuelva forzosamente una vez transcurrida la relación un Ello -como cada Ello que entra en relación puede tornarse un Tú-. Ya que el hombre existe en un mundo de objetos, de pasado, de Ellos. Pero advierte sabiamente Buber: *"Con toda la seriedad de lo verdadero has de escuchar esto: el hombre no puede vivir sin el Ello. Pero quien sólo vive con el Ello, no es un hombre"*.⁵⁵³

Es sobre ese encuentro entre dos personas, que parte de un distanciamiento primordial -que me lleva reconocerme como yo y a reconocer por tanto la alteridad- y

⁵⁵¹.-Cf. Ibídem., p. 10. Hay antecedentes de esto en su obra Daniel, aunque en esa etapa, arraigado en un fuerte misticismo el ámbito esencial no revasaba los límites de la interioridad subjetiva, del yo o del alter ego. En Yo y tú, la palabra se ubicara en un nuevo ámbito: entre los dos.

⁵⁵².-Martín Buber. Op. cit., p.15.

⁵⁵³.-Ibídem., p. 34.

que debe estar seguido necesariamente por un entrar en relación⁵⁵⁴, donde Buber va a fundamentar su nuevo *Grund*.

El diálogo, "entre los dos", es el fundamento, el ser de la relación intersubjetiva. Ni el apriori metafísico del idealismo ni la otredad total.

*El espíritu no esta en el Yo, sino entre el Yo y Tú. No es como sangre que circula en ti, sino como el aire que respiras.*⁵⁵⁵

Cabría agregar dos elementos más antes de pasar a ver las dimensiones de su pensamiento, en las cuales profundizaremos estas palabras fundamentales y buscaremos su aporte a la pedagogía.

En primer lugar, que para Buber el motor que promueve el diálogo, no es la capacidad racional -entendida como ratio- de la persona de decir una palabra, a pesar de la gran importancia atribuida por él al lenguaje. Sino que por el contrario la fuerza esta contenida en el amor.

*Los sentimientos habitan en el hombre, pero el hombre habita en su amor. No hay en esto metáfora: es la realidad. El amor es un sentimiento que se adhiere al Yo de manera que el Tú sea su "contenido" u objeto; el amor esta entre el Yo y el Tú. Quien no sepa esto, y no lo sepa con todo su ser, no conoce el amor aunque atribuya al amor lo sentimientos que experimenta, que siente, que goza y expresa. El amor es una acción cósmica.*⁵⁵⁶

⁵⁵⁴.-Es en esta dualidad de movimientos complementarios que permiten al ser humano ser "sí mismo" a distancia de lo otro, pero también entrar en relación con él en una concreta dialéctica de mismidad y otredad. Esto conduce a una relación que no es fusión, sino unidad en la diversidad, mantención de la tensión polar de distancia y de relación juntas.

⁵⁵⁵.-Martín Buber. Op. cit., p. 37.

⁵⁵⁶.-Ibidem., p. 18.

En segundo lugar la fuente de ese amor reside en la filosofía de Buber en su tensión hacia el Tú Absoluto. Aquí aparece fuertemente la impronta del Buber como teólogo judío⁵⁵⁷.

En sus primeros escritos se ve muy claro esto: el amor a Dios y a los hombres constituirá el elemento unificador. En su pensamiento decir yo-tú o yo-Tú absoluto es estar en una relación absoluta, no habiendo tras ella ningún otro principio fundador que ella misma.

*Cada Tú particular abre una perspectiva sobre el Tú eterno; mediante cada Tú particular la palabra primordial se dirige al Tú eterno. A través de esa relación del Tú de todos los seres se realizan y dejan de realizarse las relaciones entre ellos: el Tú innato se realiza en cada relación y no se consume en ninguna. Sólo se consume plenamente en la relación directa con el único Tú que, por su naturaleza, jamás puede convertirse en Ello.*⁵⁵⁸

*La relación con el ser humano es el verdadero símbolo de la relación con Dios, en la cual la invocación recibe la verdadera respuesta. Con esa reserva: que en la respuesta de Dios, todo el universo se manifiesta como lenguaje.*⁵⁵⁹

⁵⁵⁷.-Para él la fe hebrea es una relación comunitaria (del pueblo elegido) con un Tú absoluto, apostrofado por la comunidad y responsable de ella. La relación misma es absoluta, sin condiciones ni dependencias respecto del individuo singular. En contraposición la fe cristiana, entendida como *pistis* o piedad, es una relación subjetiva, individual, mediada por una conversión personal. En estos rasgos de la fe cristiana post-constantiniana, se vislumbran, según Buber, elementos de deteriorización de la humanidad: el individualismo, frente al cual Dios se yergue como entidad abstracta o concepto metafísico (como un Ello, no como un tú inmediato, la relación con el determinará la existencia misma del pueblo fiel); la cosificación consiguiente de la vida religiosa; la imposibilidad de llegar al "nosotros esencial" mediado por el Tú divino. Cf. Martín Buber. Op. cit., pp. 99-100. Cf. Maurice Friedman. Op. cit. pp. 161-162.

Para Buber "hay un significado divino en la vida del mundo, el hombre, las personas humanas, tu y yo.... Participamos de la creación, conocemos al Creador, salimos a Su encuentro como ayudantes y compañeros.". Maurice Friedman. Op. cit., p.164. Esto nos trae a la memoria -por el fuerte contraste- la visión kierkegaardiana de la divinidad, con el cual Buber polemiza en Yo y tú, aun que no aparezca su nombre.

⁵⁵⁸.-Martín Buber. Op. cit., p. 67.

⁵⁵⁹.-Ibidem., p. 92.

4.2.1.4. Su concepción teleológica

La concepción teleológica de Martín Buber va de la mano con su necesidad de fundar una nueva ontología, -en su caso basada en el diálogo entre el yo y tú- la cual no quede a merced de los embates de la existencia inmanente del ser humano sino que se ancle en un fundamento metafísico Trascendente.

Fundamento metafísico este -que nos retrotrae a lo abordado sobre el final del ítem anterior-, que Buber no lo buscará en las fuentes donde abrebó el idealismo trascendental que caracterizó a la filosofía moderna de los últimos cinco siglos, sino en esa inclinación innata de la persona a religarse. Esa búsqueda por establecer una relación con el Totalmente Otro.

Los hombres han dado muchos nombres a su Tú eterno....se han sentido más y más empujados a reflexionar sobre su Tú eterno y a hablarle como a un Ello. Pero todos los nombres de Dios son santificados, porque al pronunciarlos no solamente se habla de Él, sino también se le habla.⁵⁶⁰

Pero este fundamento metafísico: el Tú eterno, no se encuentra fuera del mundo. Ni tampoco sumergido en el fragor vertiginoso de la vida mundana⁵⁶¹. Solo

...quien con su ser entero se dirige a encontrar su Tú e implica en este Tú el ser entero del universo, ése ha

⁵⁶⁰.-Ibidem., p. 67.

⁵⁶¹.-"Se ha pretendido que el elemento esencial de la relación con Dios sería un sentimiento....Lo sentimientos solo son un acompañamiento al hecho metafísico y metapsíquico de la relación, el cual no ocurre en el alma, sino entre el Yo y el Tú". Cf. Martín Buber. Op. cit., p. 72. Se puede apreciar en este párrafo su fuerte crítica al concepto de vivencia (Erlebnis), ligado íntimamente a una reducción psicologista del encuentro con el eterno Tú. (Si se desea ampliar su crítica al psicologismo: Cf. Maurice Friedman. Op. cit. p. 156.).

*encontrado a aquel que no puede ser buscado....he aquí la relación completa.*⁵⁶²

He aquí su *télos*. Su fin. Y para redondear este aspecto de su pensamiento remitimos nuevamente al autor en otro pasaje de Yo y tú que corrobora lo dicho:

*La finalidad de la relación es el ser propio de la relación, es decir, el contacto con el Tú. Pues en el contacto con un Tú, cualquiera que sea, sentimos pasar un soplo de ese Tú, es decir, de la vida eterna.*⁵⁶³

Cabría agregar que esta idea de fin es lo que determina en Buber a manera de una escatología, el sentido de la historia, entendida como un proceso único de creación, revelación y redención, que tiene al yo-tú y a la relación con el Tú eterno como protagonistas:

*La historia es una misteriosa aproximación, cada espiral de su ruta nos conduce al mismo tiempo hacia una perdición más profunda y hacia una conversión más total. Pero el acontecimiento que, visto del lado del mundo, es una reversión, visto del lado de Dios se llama salvación.*⁵⁶⁴

4.2.1.5. Su mirada antropológica

Muchos de sus comentaristas sostienen que la tarea de Buber es eminentemente gestar un antropología filosófica.

⁵⁶².-Martín Buber. Op. cit., pp. 70-71.

⁵⁶³.-Ibidem., p. 58.

⁵⁶⁴.-Ibidem., p. 106.

Opinamos al respecto que su antropología se puso al servicio -en el marco buberiano podríamos decir entro en un diálogo- de una preocupación mayor para él, como fue la de reconstruir el basamento, encontrar respuesta a la pregunta por el ser, en definitiva echar los cimientos de una nueva ontología.

En el marco de esta relación dialógica el hombre se vio enriquecido, superando posturas que desde la filosofía lo constreñían a la mera individualidad o lo hacían perderse en el mar de lo colectivo.

Su antropología es una reflexión que sitúa al hombre en la intemperie. Sin morada como fuera en otros tiempos. El cosmos como referente ha sido destruido. Pero le queda su capacidad de relacionarse con el mundo que lo rodea y a la vez de reflexionar sobre dicha relación.

Es por tanto un ser abierto: a la naturaleza, a los otros hombres y al Otro⁵⁶⁵.

Este yo-tú buberiano, instaura así una tercera vía⁵⁶⁶ - como dijéramos antes- que se opone al colectivismo y al individualismo. Este último acepta esa soledad humana glorificándola, el primero dispensa al hombre de su responsabilidad ante la vida, quitándole su angustia existencial.

El encuentro del hombre consigo mismo solo podrá realizarse cuando se quiebre la soledad y se reconozca al otro en toda su alteridad como se reconoce a sí mismo.

⁵⁶⁵.-Ibídem., p. 10 y 90.

⁵⁶⁶.-Para profundizar esta idea de la tercera vía y su visión del individualismo y el colectivismo consultar Cf.Martín Buber. ¿Qué es el hombre?. Madrid, FCE, 14 reimp 1990. 1 ed en hebreo 1942. pp. 141-151. También en el marco de la corriente personalista se puede ampliar con los siguientes comentaristas: Cf.Beenhard Häring. El existencialismo cristiano. Realización de la persona en la sociedad moderna. Barcelona, Ed. Herder, 1971, orig. Nueva York, 1968. pp. 11-51. Cf.Agustín Domingo Moratalla. Op. cit.

Un ser busca a otro ser, como ser concreto para comunicarse con él en una esfera que es común pero que sobrepasa a cada uno. Es la esfera ontológica del diálogo.

Esta mutualidad es posible ya que hay un apriori epistemológico de la relación, como categoría del ser, al cual Buber dio el nombre de "tú innato", lo que constituye a la relación yo-tú en un hecho irreducible a la esfera de la subjetividad.

El Tú innato se realiza en las relaciones vividas con aquello con que se encuentra...el Tú innato se manifiesta desde temprano y expresa de manera cada vez más neta la reciprocidad, la "ternura".⁵⁶⁷

Esa esfera es el "entre los dos". Una esfera a la que solo ellos tienen acceso. Buber lo resume así:

Más allá de lo subjetivo, más acá de lo objetivo, en el filo agudo en el que yo y tú se encuentran, está el ámbito del entre.⁵⁶⁸

Esta tercera vía, que instaura Buber, puede ejemplificarse muy bien con la respuesta que da nuestro autor a la pregunta fundamental sobre ¿qué es el YO?. Hay en la misma una excelente declaración de principios de lo que es la corriente personalista:

El Yo de la palabra primordial Yo-Tú es diferente del Yo de la palabra primordial Yo-Ello....

⁵⁶⁷.-Martín Buber. Op. cit., p.29.

⁵⁶⁸.-Martín Buber. ¿Qué es el hombre?... Op. cit., p. 149.

| INDIVIDUO | PERSONA |
|--|--|
| El Yo de la palabra primordial Yo-Ello aparece como un ser aislado y adquiere conciencia de sí como sujeto (el sujeto del conocimiento práctico y de costumbre). | El Yo de la palabra primordial Yo-Tú aparece como una persona y adquiere conciencia de sí como de una subjetividad (sin régimen genitivo ⁵⁶⁹). |
| La individualidad aparece en la medida en que se distingue de otras individualidades. | Una persona aparece en el momento en que entra en relación con otras personas. |
| Es la forma espiritual de una separación natural. | Es la forma espiritual de una natural solidaridad de conexión. |
| La finalidad de la autodiferenciación es la experiencia y la utilización que, a su vez, tienen por objeto la vida, es decir, la muerte que dura el término de una vida humana. | La finalidad de la relación es el ser propio de la relación, es decir, el contacto con el Tú. Pues en el contacto con un Tú, cualquiera que sea, sentimos pasar un soplo de ese Tú, es decir, de la vida eterna. |
| El individuo adquiere conciencia de sí como siendo así y no de otro modo. | La persona se torna consciente de sí misma como participante en el ser como coexistente, y, por lo tanto, como ser. |
| El individuo dice: "Yo soy así" | La persona dice: "Yo soy". |
| "Conócete a tí mismo", significa para el individuo: "Conoce tu particular modo de ser" | "Conócete a tí mismo", significa para la persona: "Conócete como ser". |
| El individuo, se atraganta, con su única, manera de ser o, más, con esa "manera de ser" que imagina que es la suya. | La persona "renuncia" de algún modo a su ser particular, a su ser distinto. |
| El individuo se ocupa de lo que es suyo. | La persona contempla su sí mismo. |

*No hay dos especies de hombres, sino dos polos de humanidad. Ningún hombre es puramente una persona, ninguno es puramente individual. Cada hombre vive en el interior de un Yo doble....Cuanto más fuerte es el Yo de la palabra primordial Yo-Tú, en la dualidad del Yo, tanto más personal es el hombre.*⁵⁷⁰

⁵⁶⁹.-Imagen derivada del llamado régimen genitivo que forma parte de la gramática latina, y que denota una no determinación, es decir que no puede engendrar y producir una cosa. Aplicado a la relación primordial yo-tu, el otro, el tu, es un ser en si, pleno, persona tanto como el yo y de esa forma no se encuentra predeterminado por la relación.

⁵⁷⁰.-Martín Buber. Yo y..... Op. cit., pp. 57-60.

4.2.2. ¿Qué relación guarda la otredad con la educación?

Comenzaremos a responder esta pregunta con una frase del libro de Maurice Friedman, el biógrafo de Martín Buber, que rescata del mismo Buber autor que nos ha guiado en el análisis de la otredad:

El resultado de la educación dependerá de la voluntad del educador, sin caprichos, sin arbitrariedad, que enfrenta y responde a los demás en lugar de usarlos y aprovecharse de ellos, que se presenta ante ellos "y les dice Tú, despertando el Tú que hay en ellos".⁵⁷¹

Si el valor en juego es la otredad, y por tanto el sostén es la relación yo-tu fundada en la palabra, no es posible pensar en otra base en donde anclar el proceso de reencantamiento de lo educativo que no sea el docente; y en consecuencia como dijéramos en el capítulo anterior esto debe realizarse a través de la resignificación de su ser y su rol.

Podremos plantear cambios en el orden metodológico, en lo estructural, en lo curricular, en definitiva en infinidad de campos, pero si no logramos sanear las relaciones al interior de la comunidad educativa y en especial la relación docente-alumno, toda transformación de la educación quedará trunca. Incrementará el "como sí" que describiéramos en otra parte de nuestro estudio.

Volvemos así nuevamente a cruzarnos con el principio dialógico enarbolado por Martín Buber. Al decir de uno de sus comentaristas este es "*...al mismo tiempo, fundamento, punto de partida y método, como lo fue el cogito en la filosofía de Descartes*"⁵⁷².

⁵⁷¹.-Maurice Friedman. Op. cit., p.143.

⁵⁷².-Diego Sanchez Meca. Op. cit., p. 87.

La doctrina buberiana proclama, que para comprender verdaderamente su mensaje, nos es indispensable seguir la vía que conduce a él. Comprender y realizar funcionan de esta forma como términos intercambiables.

He aquí el fundamento que transforma a su filosofía en un filosofar. En una verdadera praxis. Para entrar en el misterio que se ha de conocer, no podemos ser meros espectadores.

*No se conoce -dice Buber- al estilo de quien permaneciendo en la playa, contempla maravillado la furia espumante de las olas, sino que es menester echarse al agua, hay que nadar, alerta y con todas las fuerzas, y hasta habrá un momento en que nos parecerá estar a punto de un desvanecimiento. Pero solo así y no de otra manera puede surgir la visión de la verdad.*⁵⁷³

A juicio de uno de sus biógrafos Maurice Friedman, en este método dialógico, reside el principal aporte de Buber a la filosofía de la educación. A diferencia del propagandista político que impone su verdad a quienes manipula, el verdadero educador esta preocupado por desarrollar a los demás, ya que confía en que cada cual hallará su relación singular con la verdad, pues para él la verdadera educación significa ayudar al individuo a descubrirse y desarrollarse.⁵⁷⁴

Sobre esta base es posible configurar una pedagogía del encuentro, -como en su momento hablamos de la pedagogía del amor- lo que nos llevará retomar un autor que analizamos al describir nuestra clave hermenéutica: Leopold Prohaska.

⁵⁷³.-Martín Buber. *¿Qué es.....*. Op. cit., p. 21.

⁵⁷⁴.-Cf. Maurice Friedman. Op. cit. p. 143.

Prohaska, plantea, en primer lugar que *"ya sería tiempo de que, por encima de la pedagogía burocrática, elevase poderosamente su voz la pedagogía científica, despertando la conciencia pedagógica de los individuos y el pueblo"*.⁵⁷⁵

Aspecto este que no hace estrictamente a la otredad, pero que viene muy bien recalcar nuevamente y que nosotros compartimos totalmente desde el momento en que hemos planteado nuestra tesis como una propuesta filosófico educativa, que busca científicamente preguntarse antes que nada por el porque y el para qué de la educación en este horizonte de cambio epocal.

Estructurar una pedagogía del encuentro supone poder resolver los siguientes problemas que en su seno se plantean: *"¿cómo se desarrolla fenomenológicamente la relación pedagógica en cuanto fenómeno?... (y)... ¿cuál es el objetivo de la pedagogía del encuentro?"*⁵⁷⁶

La primera pregunta nos conduce a examinar el fenómeno pedagógico y delimitar en él cuatro elementos básicos que se encuentran presentes en las relaciones educativas: el educando, el educador, el medio y el objetivo de la educación. Entre estos elementos constituyente se genera una serie de combinaciones, de tensiones existenciales bipolares, que tienen al educando como vértice.

Estas relaciones -educando/medio; educando/educador y educando/objetivo- son cambiantes y crecen a partir de las distintas modificaciones que se dan a lo largo del desarrollo del encuentro.

Prohaska introduce de esta forma, en esta consideración fenomenológica de la relación pedagógica la temática del encuentro. De esta forma volvemos sobre él tratamiento que habíamos hecho de él al comienzo del capítulo y haremos mención de los aspectos físico, psíquico y neumatológico que caracterizan al encuentro

⁵⁷⁵.-Leopold Prohaska. Op. cit., p. 102.

⁵⁷⁶.-Ibidem., p. 102.

Al igual que al examinar el encuentro: los aspectos físico y psíquico funcionan aquí en la pedagogía como prerrequisito necesario pero no suficiente para delimitar un encuentro pedagógico. Es necesaria la presencia de la forma pneumatológica para poder hablar de una auténtica educación.

Si la pedagogía se limitara a la función que le impone el aspecto físico se transformaría en una técnica educativa. Si se ocupase solamente de los aspectos psíquicos, se produciría una racionalización de la educación.

El fenómeno del encuentro no adquiere eficacia en el aspecto pedagógico hasta que llega al espacio pneumatológico.

Se necesita que el educador ponga todo su ser en la misión ejercida....La educación es una aventura, una osada empresa. El educador no necesita únicamente el tiempo requerido por las leyes del desarrollo psicológico, sino que le es preciso entrar en la, tarea poniendo en ella toda su alma. No es bastante que acepte al educando como alumno; es necesario que lo acoja con amor, con un amor que persistirá incluso cuando los caminos de la vida del maestro y del discípulo se hayan separado y ya no desempeñen papel alguno los componentes físico y psíquico del encuentro.⁵⁷⁷

Es por este motivo que cuando hablamos de recuperar el lugar de la escuela y reencantarla, no lo hacemos pensando exclusivamente en el ambiente físico o en el perfil psicológico institucional, sino en la posibilidad de recrear un ámbito, un espacio vital que comprende la forma pneumatológica del encuentro.

El segundo interrogante nos pone de cara a tratar de discernir cual es el objetivo de la pedagogía del encuentro. Según Prohaska, la finalidad es "...el empleo consciente

⁵⁷⁷ .-Ibidem., pp. 108-109.

de la enseñanza que se produce en todo verdadero encuentro...(esto)...conduce al educando a la madurez del encuentro".⁵⁷⁸

Podríamos traducir esta madurez, en el hecho de hacer crecer a la persona en dignidad, es decir llevar cabo un proceso de verdadera personalización.

Este proceso de personalización tiene dos vías: una natural y otra sobrenatural.

El primer camino esta planteado a partir de la relación yo-tu, mientras que la segunda es la relación entre la persona y el TU con mayúsculas.

Ambos recorridos sin embargo tiene un denominador común: la palabra que puede ser expresa o silenciosa⁵⁷⁹. Vemos aquí la consonancia que se establece con Martín Buber, quien privilegia la palabra y el lenguaje que se gesta entre los dos.

Si nos centramos en la senda natural, allí Prohaska manifiesta que la palabra requiere condiciones distintas entre el que la recibe y el que la pronuncia, en un ámbito neumatológico

...es eficaz la palabra en el receptor cuando se abre al amor del que habla y realiza su palabra...en el orador actúa sobre la formación de la personalidad del oyente. Le modela de acuerdo con la imagen de él que lleva en sí y la hace realizar en el espacio neumatológico de la ofrenda. No con violencia sino con la libertad del amor. Sabe penetrar en el tú.⁵⁸⁰

⁵⁷⁸.-Ibidem., p. 136.

⁵⁷⁹.-Para un análisis y mayor comprensión de la importancia que tiene hoy día la recuperación de la dimensión del silencio en la vida de la persona humana. Cf.Gennaro Cicchese. "Oblío e nostalgia del silencio. Verso un'ermeneutica del silencio", en: NUOVA UMANITA, N° 84, Novembre-Dicembre, 1992, Anno XIV, Roma, Città Nuova Editrice, pp. 95-112.

⁵⁸⁰.-Leopold Prohaska. Op. cit., pp. 137-138.

Educación y otredad, como podemos advertir por este breve análisis, dimensiones que se encuentran intensamente entrelazadas, lo cual se transforma en algo muy importante en este horizonte postmoderno.

Por último y con el propósito de cerrar este título sobre la alteridad, - el yo-tu -, solo restaría decir un par de cosas.

En primer lugar volver a reafirmar que en la carencia del hombre actual de percibir al otro como un tu, es decir en la imposibilidad del hombre contemporáneo de poder establecer un verdadero diálogo con el otro y el Totalmente Otro, esta la raíz de los problemas que azotan a la humanidad.

Problemas que pueden traducirse en una falta de unidad o en una búsqueda de unidad que no reconozca la alteridad. He aquí como entronca nuestra propuesta de una nueva ontología que tienda a concretar una unidad que respete la diversidad⁵⁸¹.

También quisiéramos rescatar, que esta temática de la otredad en el plano inmanente vuelve a instalar en el tapete la tensión hacia lo sagrado que caracteriza a todos los hombres, una religazón que debe estar presente de alguna forma en lo educativo, sin que por ello deba tomar un matiz confesional. Y lo hace justamente denunciando las limitaciones que tiene para este fin el hombre moderno y su exacerbado racionalismo, que llega cosificar todo lo que cae en su ámbito, transformándolo en Ello.

4.3. El diálogo.

⁵⁸¹.-Pese a que la situación por la que atraviesa el hombre en la actualidad es muy delicada, ya que esta marcada por un fuerte nihilismo, este a nuestro juicio es positivo y no negativo como en la postura sartreana. Esta tendencia positiva del nihilismo postmoderno es más que nada una situación de "tristeza dorada" por lo perdido: el sentido, conformado por los grandes relatos. Este sentimiento el hombre lo experimenta como: abandono, soledad, vacío. Aquí reside la chance del sujeto de encontrarse en una situación marcada por una nada con estas características, y con la posibilidad nuevamente de elegir y dar valor. Es esta a nuestro juicio la "rendija", la "fisura", por la cual penetrar en el otro y generar un movimiento de reciprocidad.

Nos toca ahora introducirnos en el tercer principio filosófico de nuestro *télos* axiológico. Como en los dos principios anteriores -dada la íntima relación que se establece entre ellos y la concepción dinámica que lleva encarnada *in situ* esta trilogía-, ya hemos hecho referencia al diálogo anteriormente al hablar del amor y la otredad.

Es el turno entonces del diálogo y su estrecha relación con el tercer fundamento de nuestro *Grund*: la historicidad. Es decir que de partida podemos advertir que no es un diálogo etéreo, abstracto, vago, indefinido, sino que esta enraizado en ese ámbito pedagógico reencantado, que han constituido el yo-tu, por la fuerza del ágape y la charitas. El diálogo se construye y habita en el entre los dos.

Por lo dicho, nos parece conveniente comenzar esta introducción a la dialoguicidad -antes de plantearnos los mismos dos interrogantes que formuláramos al referirnos al amor y a la alteridad- con un ejemplo de diálogo, que para nosotros refleja una de las expresiones mayores de diálogo -a nivel macro, pero presentada desde lo micro, desde lo cotidiano- que se ha dado a lo largo de la historia de la humanidad, ya que da cuenta de los albores de un cambio de paradigma, similar al que nos encontramos recorriendo hoy.

A este relato se lo conoce con el nombre del Discurso de Pablo en el Aereópago⁵⁸² y figura en el Nuevo Testamento en el Libro de los Hechos de los Apóstoles, Cap. 17, 16-34.⁵⁸³

Pablo está en el centro de la cultura griega: Atenas. Podemos percibir aquí cómo el cristianismo, religión naciente, una ideología nueva para el mundo

⁵⁸² .-"'Aereópago' era el nombre de la colina situada al sur de la plaza pública llamada Agora' y designaba también el tribunal de Atenas" Cf. El libro de la Nueva Alianza. EL Nuevo Testamento. Fundación Palabra de Vida. Bs. As. 1982. p. 310. cita 19.

⁵⁸³ .-No transcribiremos el texto, remitimos al lector a su lectura en la Biblia. Para aquellos que puedan prejuizarnos por irnos casi 2000 años hacia atrás para iniciar el tema, les pedimos que reflexionen la siguiente frase de Göethe: "El que no sabe llevar su contabilidad por espacio de tres mil años, se queda como un ignorante en la oscuridad y solo vive al día".

grecorromano, comienza dialogar con algo distinto, muy distinto, como es la mentalidad helenística a través de la filosofía epicúrea, estoica o el neoplatonismo.

Estamos en presencia del cruce de dos culturas, la posibilidad de enfrentarse, aniquilándose mutuamente o sobreviviendo el más fuerte o la de llegar a un consenso, fruto de la hiperflexibilización sistémica.

Pero no se dio ni lo uno ni lo otro⁵⁸⁴. El final del discurso, -en realidad es un diálogo con final abierto- encuentra a Pablo, haciendo referencia al mensaje central del cristianismo: el *kerygma*, la fe en el resucitado. Lo innegociable.

La respuesta del grupo mayoritario de atenienses, a esta última idea de Pablo, fue la siguiente: "...unos se burlaron y otros dijeron: 'Sobre esto te escucharemos en otra ocasión'".⁵⁸⁵

Estas palabras finales que nos develan un profundo diálogo inconcluso -como todos los diálogos-, tuvieron que esperar el paso del tiempo y el trabajo erudito de los Padres de la Iglesia, para tener un cierre provisional: el Agape cristiano, se tradujo en Logos para los griegos y de esa forma esta nueva religión, esta nueva forma de vivir y pensar entro en Europa y se inculturalizó.⁵⁸⁶

Esto es en breves líneas la explicación de como un diálogo, puede ser origen y fundamento de un cambio epocal. Ambos participantes se dejaron transformar. Hicieron un esfuerzo de comprender al otro, de escucharlo hasta lo último, de hacerse

⁵⁸⁴.-Esta aseveración la basamos en el análisis del cristianismo primitivo -anterior a Constantino- y la tarea desarrollada por los Padres de la Iglesia.

⁵⁸⁵.-Hech. 17, 32. Dos cosas resultaban incomprensibles para la mentalidad griega: la primera era que Pablo no hablaba de un Dios filosófico al que los hombres pueden tratar de alcanzar con su mente, ni de un Dios/imagen para colocar sobre altares. El Dios que predicaba Pablo se había revelado ante los hombres e ido a su encuentro. Lo segundo es la resurrección y el juicio final, esto quebraba la concepción cíclica del mundo que se sostenía en el mundo grecorromano.

⁵⁸⁶.-"Al elaborar la teología cristiana, los Padres de la Iglesia insistieron en los dos puntos siguientes: 1) la perfecta paridad del Logos-Hijo con el Dios-Padre; 2) la participación del género humano en el Logos mismo en cuanto razón". Cf. Nicola Abbagnano. Op. cit. p. 758. voz: logos.

uno con el otro y de esa forma penetrar en su forma de pensar y vivir. Y de esta manera hicieron historia. Nada pudo ser igual después de aquel diálogo en el Aereópago.

Hoy en este horizonte de cambio epocal, estamos nuevamente -en sentido figurado- en el Aereópago. Constatamos que ya no hay un orden, el centro del ta-te-ti esta vacío o más bien surcado por la redes informáticas. El mundo postmoderno y el hombre instalado en este horizonte sufren de apatía e indiferencia. A lo sumo, como a Pablo, le dirán por una cierta curiosidad intelectual: *"¿podríamos saber en qué consiste la nueva doctrina que tú enseñas?"*⁵⁸⁷

Frente a esta situación podemos paralizarnos, y quedarnos doloridos por esta herida narcisista. También podemos intentar , la búsqueda de consensos. O acaso plantear un conflicto frontal. En cambio, nuestra propuesta es otra: invitar al diálogo, a la apertura, a saber reordenar los signos presentes y dispersos en la postmodernidad.

Es necesario que pongamos en juego nuestros afectos y nos dediquemos a la tarea de discernir⁵⁸⁸. Se hace indispensable buscar al otro, que está presente en el vacío, en el desencanto, en el vértigo, en el relativismo postmoderno. Si lo hallamos y nos hacemos uno con él, habremos conseguido entablar un diálogo.⁵⁸⁹

⁵⁸⁷.-Hech. 17, 19.

⁵⁸⁸.-"Para Ignacio 'discernir' era clarificar su motivación N° interna, las razones que estaban detrás de sus opiniones, poner en cuestión las causas e implicaciones de lo que experimentaba, sopesar las posibles opciones y valorarlas a la luz de sus probables consecuencias, para lograr el objetivo pretendido: ser una persona libre que busca, encuentra y lleva a cabo la voluntad de Dios en cada situación".Cf.Comisión Internacional para el Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús (ICAJE). Op. cit., p. 24.

"Uno de los documentos más recientes y más completos es la carta "Sobre el discernimiento apostólico en común" dirigida por el P. General Peter-Hans Kolvenbach a toda la Compañía, el 5 de noviembre de 1986. Esa carta constituye una fuente rica de información sobre este tema y proporciona una perspectiva histórica y sugerencias concretas sobre el mismo". Cf. Compañía de Jesús. Características de la Educación en la Compañía de Jesús. Caracas, Ed. Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE), Enero de 1987. p. 66.

⁵⁸⁹.-Muy probablemente hoy, volviendo al ejemplo del Pablo, la tarea de traducción del cristianismo en este diálogo abierto con la humanidad anclada en el horizonte postmoderno, fuese la que muy bien sintetiza el Cardenal Paul Poupard: "El Logos se hizo carne. Y la verdad ha dejado de ser un concepto abstracto que se busca, para pasar a ser una persona que se ama".Cf. Paul Poupard. Buscar la verdad en la cultura contemporánea. Bs.As., Ciudad Nueva, 1° ed, 1995. p. 50.

Que sin pensarlo seguramente tendrá repercusiones en el resto de la humanidad. Ya que con nuestro diálogo -más allá de la escala micro en que nos situemos- estaremos echando las bases de una nueva historia para la humanidad.

Mucho es lo que se ha escrito respecto al diálogo desde nuestra perspectiva de trabajo⁵⁹⁰. Y muchos también han sido los esfuerzos por llevarlo a la práctica, sin embargo son pocos los resultados exitosos. Hay mucho camino todavía por recorrer.

Nuestra tarea en este sentido busca poder secularizar el diálogo, enfocarlo desde un punto de vista filosófico, en especial en lo que se refiere a su aplicación en torno a ciertas temáticas, como es la educativa, sin desvirtuar nuestra perspectiva de análisis.

Con este propósito haremos referencia a cuatro autores, que desde una perspectiva cercana a la nuestra han enfocado y conducido el diálogo, hacia temáticas extramuros al ámbito propio de la religiosidad. Ellos son: Víctor Massuh, Enrique Cambón, Giuseppe María Zanghí y Piero Coda.

4.3.1. ¿Qué entendemos por diálogo?

Es necesario que comencemos este apartado del capítulo haciéndonos la siguiente pregunta: "*che cos'è il diálogo?*"⁵⁹¹.

⁵⁹⁰.-En el ámbito de la Iglesia Católica merece destacarse la Encíclica del pontificado de Paulo VI: "Ecclesiam Suam" -1964-, que dedica su tercera parte a esta temática, aunque pone el acento en el diálogo religioso. También en esa misma línea hacen hincapié los siguientes trabajos: Cf. Hans Küng. Proyecto de una ética mundial. Bs.As., Planeta/Agostini, 1994. orig. alemán. 1990. pp. 121-131 y 163-167. Cf. Josef Sudbrack s.j. Op. cit. pp. 149-228. Cf. Paul Poupard. Buscar la verdad... Op. cit.

⁵⁹¹.-Piero Coda. "Verita-Dialogo-Trinita". en: AAVV. Dialogo fra le culture. Chiesa e umanesimo planetario. Roma. Citta Nuova. Ed. 1988. p. 115.

En primer lugar diremos que nunca puede ser percibido simplemente como una táctica. Si partimos de una afirmación como ésta que acabamos de hacer, habremos errado el camino elegido. Pues este diálogo sería más bien un monólogo donde yo solo hablo y el otro oye, y si tengo suerte escucha. Este tipo de diálogo intenta buscar la uniformidad de pensamiento, lo cual tiene razón de ser en un proyecto integrista o totalitario, pero no en la búsqueda de la unidad en la diversidad, dentro del horizonte postmoderno.

Tampoco es posible responder que el diálogo es una conversación entre sordos -"soliloquio en compañía"⁵⁹²- donde cada uno expone su criterio y todos nos miramos a la cara, oímos al otro pero "bajamos la persiana" de nuestra mente y corazón y por lo tanto el discurso del otro no llega a interpelarnos. Somos como islas, distantes en la inmensidad del mar.

*No hay modo de que ambos hablen de lo mismo y el diálogo se pierde en la incomunicación. En suma, un monólogo en compañía, acaso otra expresión más de la soledad autista de nuestro tiempo....Soliloquio en compañía, simultaneidad de voces que no alcanzan a jugar en la armonía de un contrapunto....Inmensa feria de las ideas en el mercado porque no se oyen entre sí...No hay encuentro ni refutación posible entre las ideas porque los puentes se han cortado. El símbolo intelectual de nuestros días es el supermercado, esa obra maestra de la libertad de elección y la ausencia de todo diálogo...Otra vez el soliloquio de las ideas. Ningún diálogo exterior al existente entre el consumidos y el producto...*⁵⁹³

Como se puede advertir en esta situación tampoco hay diálogo, aunque esta actitud muchas veces se embandere con el calificativo de actitud plural que conduce al consenso.

Según la definición del diccionario, se entiende por diálogo "*una plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos*".

⁵⁹².-Victor Massuh. Op. cit. p.201.

⁵⁹³.-Ibidem., pp. 201-203.

Vale rescatar de esta definición dos expresiones muy importantes para nuestra postura frente al tema. En primer lugar el diálogo es fruto del "entre" personas. Es algo concreto como dijéramos más arriba, vital. Que se produce en un espacio forjado por las personas, creado previamente por el reconocimiento del otro, de la relación yo-tu.

El segundo aspecto a resaltar es la alternancia en el uso de la palabra. Esto supone que cada uno usa de su turno para hablar y también para callar. Que las voces no se superponen, que las personas se escuchan y puede llegar a motivar para que se sientan interpeladas.

Por último que el diálogo no se circunscribe a la esfera racional, que también se manifiestan afectos, y estas manifestaciones pueden tener otros códigos que no son las palabras. Entra a jugar aquí el lenguaje gestual, las caricias, las miradas, etc...

Habiendo realizado -a través de este breve estudio etimológico- una primera aproximación a la respuesta por la pregunta: ¿qué es lo que entendemos por diálogo?, surgen inmediatamente los siguientes interrogantes.

Si a las diversas mentalidades o cosmovisiones, encarnadas en personas concretas, se les ofrece otra alternativa a la de imponer por la fuerza su verdad, o a convertir el diálogo en un *"incomprometido tema de conversación de una mesa de `café`"*⁵⁹⁴; ¿es posible que todavía quieran dialogar? y, de ser así, ¿cómo lo harán?

Pensamos que la primera pregunta es mas fácil de contestar que la segunda. Por lo menos como una expresión de deseo, podemos pensar que el diálogo se incrementará. Pero a su vez podemos afirmar, con un poco más de fundamento, que esto será así debido a la creciente tendencia a la planetarización de las relaciones y al aumento de las comunicaciones.

⁵⁹⁴.-Karl Rahner. "El diálogo en la sociedad pluralística". Op. cit., p. 544.

Estos avances hacen que los interlocutores se vean obligados por lo menos a conversar⁵⁹⁵. Esto es un primer paso hacia el diálogo. Es difícil vivir aislado en esta sociedad, aunque a nivel más íntimo se pueda vivir en la soledad más atroz y esto nos lleve a experimentar un gran vacío.

La segunda pregunta que interroga sobre el cómo, nos lleva a reflexionar sobre algunos aspectos.

El primero de ellos es sobre el tema de la verdad, que ya se ha puesto de relieve en este mismo apartado y en otras partes del trabajo, y sobre el cual efectuaremos la siguiente consideración.

El marco de amor en que se suscitan las relaciones y el diálogo entre las personas, según nuestro, *télos* axiológico, provoca la apertura a la historicidad.

Esta, nos conduce a examinar la problemática de la verdad. Dicha verdad no es estática sino que posee una dinámica, que debe ser leída desde los bordes del horizonte postmoderno, tratando de desentrañar su sentido y finalidad para las próximas generaciones.

Esta apelación al futuro implica asumir críticamente el presente, sin tener que renunciar a su identidad. Como bien hace notar Rahner:

...donde no existiese esta apertura, se tendría ya, por lo mismo, una prueba de que la pretensión de universalidad

⁵⁹⁵.-"Desde un punto de vista funcional, el desarrollo de los medios de comunicación, que crea las condiciones de instantaneidad y de ubicuidad, hará que muchos de los desplazamientos físicos resulten inútiles...Las teleconferencias en pantalla que se llevan a cabo hoy día en ciertas empresas internacionales agregan a la instantaneidad de la comunicación la presencia de la imagen y de la voz, el fantasma del cuerpo físico" Cf.Marc Augé. "Los espacios del futuro", en: CLARIN, REVISTA DEL 50 ANIVERSARIO. Bs.As., 28/08/95, pp. 86-91. pp. 88-89. Aquí por supuesto se esconde el peligro del diálogo entre personas "sin rostro", a pesar de poder verse mutuamente por una pantalla dado el adelanto tecnológico. La relación deja de ser un verdadero diálogo. Se pierde el espacio construido, el entre los dos. Transformándose las redes de comunicación en nuevos no-lugares, espacios de anonimato. Con las consecuencias que esto acarrea para la formación de la identidad, las relaciones y la construcción de la historia, como vimos en el capítulo anterior.

*era desde un principio ilegítima, y la cosmovisión correspondiente se convertiría en una estructura de ahistoricidad congelada que, naturalmente, sería incapaz de todo diálogo y que se vería arrastrada durante cierto tiempo por el decurso de la historia, sólo como reliquia del pretérito.*⁵⁹⁶

Existe un segundo aspecto en torno a ¿cómo llevar cabo el diálogo? Lo que acabamos de decir en torno a una visión de futuro, nos permite identificar aun más nuestro diálogo. Hasta podemos atrevernos a colocarle título provisional a esta postura teórico-práctica: *"la dialéctica del diálogo"*⁵⁹⁷.

¿Por qué este nombre ? Si recordamos, a lo largo de la tesis, hemos hecho referencia a la necesidad de formular y estructurar una ontología, -con el propósito de generar un nuevo *Grund-*, respondiendo de esta forma a la pregunta por el ser -en un contexto marcado por el pensamiento débil- y a su vez dando sustento a la propuesta de construir la unidad en la diversidad en el horizonte postmoderno.

Esta ontología se proyecta en un *télos* axiológico, que se traduce en la praxis, en un verdadero diálogo, donde coexiste un doble movimiento dialéctico: el acoger y el dar.

*...es un verdadero diálogo entre dos sujetos relacionados entre sí y a la vez irreductibles el uno al otro, receptivos y a la vez activos (...), en la distinción -o autonomía- y a la vez en la reciprocidad -o correlación-. No se trata de identidad, confusión o equiparación; ni siquiera de contraposición, o de ser extremos uno al otro dualísticamente, sino de unidad, en la distinción.....*⁵⁹⁸

⁵⁹⁶.-Karl Rahner. Op. cit. p. 549.

⁵⁹⁷.-Cf. Enrique Cambón. "Iglesia y culturas". en: AAVV. *La Iglesia. Salvación del hombre tomo II*. op. cit. pp. 274-276. Cf. Giuseppe María Zanghí. "Identità e dialogo". en: *NUOVA UMANITA*. anno I. N° 4-5. luglio-ottobre 1979. Roma. Citta Nuova. Ed. pp. 7-22.

⁵⁹⁸.-Enrique Cambón. Op. cit. p. 275.

Los griegos utilizaban para este doble movimiento del acoger y el dar, la expresiones: kénosis⁵⁹⁹ y koinonía⁶⁰⁰.

Es interesante reflexionar como desde esta doble dimensión: kénosis y koinonía, podemos extraer el siguiente axioma, el cual, sin embargo, conduce a un error.

Si busco la unidad debo acentuar mi alteridad, si busco la alteridad debo acentuar la unidad.

Este axioma podemos traducirlo así: si busco al hermano, si quiero hacerme uno con el, poder dialogar, debo autovaciarme, tender en mi interior al no ser, asumir una actitud kenótica. En cambio, si lo que estoy tratando es de construir la alteridad plena, con el otro y con el totalmente Otro, debo cultivar mi actitud de comunión.

Este axioma racional sólo puede servir como una elucubración teórica y aun así adolece de una falla, pues en la praxis, ambas actitudes se juegan a un tiempo, en un proceso dialéctico, teniendo como único estímulo: el amor.

Al amar al hermano vivo en una actitud kenótica y al hacerlo vivo en koinonía, haciéndome desde el abandono uno con el otro. La kénosis implica la koinonía y viceversa. Este es el correcto enunciado del axioma. Una verdadera pericóresis⁶⁰¹.

No obstante la pericóresis humana es imperfecta, se encuentra instalada en un horizonte que se consume, con la muerte de la persona. La interrelación entre los seres humanos, su inhabitación, nunca va a ser completa en esta tierra. Hay un límite

⁵⁹⁹ .- Aniquilamiento o vaciamiento.

⁶⁰⁰ .-Comunión.

⁶⁰¹ .-"Pericóresis es una expresión griega que significa literalmente que una persona contiene a las otras dos (sentido estático) o que cada una de las personas interpenetra a las otras, y recíprocamente (sentido activo). El adjetivo perijorético designa el carácter de comunión que rige entre las divinas personas." Cf. Leonardo Boff. La Trinidad, La Sociedad y la Liberación. Bs. As. Ed. Paulinas. 1987. p.299.

infranqueable por su status ontológico, el ser creatura⁶⁰². A pesar de tender a la unidad, de hacerse uno, el hombre siempre sigue siendo otro.

Como bien expresa Piero Coda:

*la relación de pericóresis entre las personas humanas...no significa nunca, en la historia, la supresión completa de aquella impenetrabilidad respecto a los demás que caracteriza aquí a la persona humana.*⁶⁰³

Nuevamente vuelve a ponerse de manifiesto la íntima relación que existe entre los tres principios de nuestro *télos* axiológico. Solo en un marco donde se de una genuina alteridad, suscitada por la fuerza del amor, se llevará a cabo esta dialéctica del diálogo.

Quisiéramos ahora como tercer y último aspecto de ¿cómo llevar a cabo el diálogo?, descender a un plano más concreto y presentar algunas aproximaciones y recomendaciones. Ellas están extraídas de la homilía que pronunciara el teólogo y sacerdote argentino Enrique Cambón, en ocasión del cierre del ciclo de encuentros del grupo cultural "Teología en Diálogo", con sede en Roma, mantenidos durante los años 1986 y 1987.⁶⁰⁴

En esta homilía, Enrique Cambón reflexiona sobre el capítulo 4 del Evangelio de Juan: el diálogo entre Jesús y la Samaritana. A su entender este pasaje ofrece

⁶⁰².-Cf. Rémi Brague. "La Trinidad como modelo cristiano de la unidad". en: COMMUNIO. N° 6. Año II. 1983. pp. 18-30., pp.26-27.

⁶⁰³.-Piero Coda. "La Iglesia, profecía de la humanidad realizada. Esbozo de antropología trinitaria". en: AAVV. La Iglesia, salvación del hombre. Tomo I. Madrid. Ed. Ciudad Nueva. 1986. pp. 77-114., p.96

⁶⁰⁴.-Cf. Enrique Cambón. "Le tappe del dialogo: un modello nel dialogo tra Gesù e la Samaritana". en: AAVV. Dialogo Fra le culture. Chiesa e umanesimo Planetario. Roma. Citta Nuova Ed. 1988. pp. 125-131. (trad. a nuestro cargo).

elementos verdaderamente paradigmáticos para comprender en qué consiste un verdadero diálogo.⁶⁰⁵

Resumiremos en ocho notas lo expresado por este autor:

- "...apertura a dialogar con cualquiera, sin hacer distinción de personas".⁶⁰⁶ Jesús dialoga con una mujer -véase la reacción de sus discípulos (versículo [v.] 27.)- y a su vez es samaritana, pueblo despreciado por los judíos.
- Es necesario saber generar expectativa en el otro: *"Tratar de captar el designio de Dios en la historia de las personas,...ayudar a los hombres a 'curiosear' en ese designio."*⁶⁰⁷ Si conocieras, le dice Cristo. (v. 10).
- Es importante tener en cuenta que podemos ser incomprensidos por el otro y que, es más, hasta podemos recibir una respuesta irónica de su parte. (vv. 11-12).
Recordemos lo que decíamos al introducir el tema del diálogo sobre la actitud de los griegos frente a Pablo en el "Areópago".
- ¿Pero cómo responder a la incomprensión y a la ironía? (vv. 13-14). En primer lugar es necesario estar preparados para *"...la llegada de la 'crisis' en el diálogo, para no caer en la trampa de dejarse arrastrar hacia el sarcasmo, la agresividad, que todo lo puede corromper y producir una involución"*⁶⁰⁸. En segundo lugar es necesario *"...interiorizarse, experimentar, vivir esa verdad que se va desvelando en el diálogo"*.⁶⁰⁹

⁶⁰⁵.-Nos parece apropiado recomendar al lector, que para una mejor comprensión de esta parte del trabajo, efectúe previamente una lectura profunda del capítulo 4 del Evangelio de San Juan.

⁶⁰⁶.-Enrique Cambón. "Le tappe del dialogo...." Op. cit. p. 126.

⁶⁰⁷.-Ibidem. p. 128.

⁶⁰⁸.-Ibidem. p. 128.

⁶⁰⁹.-Ibidem.

- También debemos estar atentos a la acogida del otro a la actitud kenótica por parte de nuestro interlocutor (v. 13), la cual tarde o temprano puede llegar, si nosotros lo hemos amado, o quizás nunca llegue y aún así debemos seguir amándolo. *"Es necesario...mantener la urgencia del momento oportuno, del fruto maduro, o -como se dice- 'la prisa del Espíritu Santo'"*.⁶¹⁰
- Llegados a este punto es necesario que nos formulemos dos preguntas que atañen al tema de la verdad: *"¿cómo decirla? ¿cuándo decirla?"*⁶¹¹. (vv. 16-24). Chiara Lubich, citada por Cambón, responde a la segunda pregunta:

*No debemos ir hacia los prójimos para desvelar el tesoro cristiano que llevamos en el corazón, sino para llevar con ellos pesos y dolores y compartir alegrías y responsabilidades. Pues, si nuestro actuar es perfecto, no tardará en llegar la hora en la cual abriremos nuestro corazón al hermano para compartir con él nuestra riqueza.*⁶¹²

¿Pero cómo decir esta verdad? Es necesario *"...decir la verdad en la forma en que el otro pueda comprenderla"*.⁶¹³ Esto implica descender hasta el otro, no colocarnos en un pedestal.

- Se llega así al momento culmen del diálogo. El misterio queda desvelado. (vv. 25-26). Comunicamos efectivamente nuestra verdad.
- Todavía Cambón extrae tres características más para esta actitud dialógica (vv. 28-29; 40-42). En primer lugar, *"...ir para no imponer sino para ofrecer"*.⁶¹⁴ En

⁶¹⁰.-Ibidem., p. 129.

⁶¹¹.-Ibidem.

⁶¹².-Ibidem. pp. 129-130.

⁶¹³.-Ibidem. p. 131.

segundo lugar, "...basar el diálogo en la competencia,".... (propia de cada interlocutor)....."pero sobre todo en la experiencia"⁶¹⁵. Por último, "...tener a las espaldas una comunidad, un espacio, donde los demás tengan la posibilidad, a su vez, de verificar y de profundizar la verdad alcanzada en el diálogo".⁶¹⁶

Para finalizar esta descripción de como debiera ser el diálogo según nuestra perspectiva, presentamos al lector las siguientes palabras de K.Rahner, las cuales resumen muy bien a nuestro juicio en qué consiste esta "dialéctica del diálogo".

*Sólo cuando uno de los interlocutores llega a la certeza de que, mediante el diálogo, se ha asimilado completamente toda la experiencia existencial desde la que el otro interlocutor expresa sus proposiciones y su contradicción, sólo entonces podría atreverse a decir no sólo lo que éste otro dice, sino lo que verdaderamente cree que, en el diálogo cosmovisivo, sea falso o haya quedado ya positivo y absolutamente integrado dentro de la propia verdad en el sentido que auténticamente se supone.*⁶¹⁷

4.3.2. ¿Qué relación guarda el diálogo con la educación?

Nos avocaremos a responder ahora a esta segunda pregunta en relación con el diálogo. Lo haremos dando forma a una pedagogía del diálogo⁶¹⁸. Podremos dar así un

⁶¹⁴ .-Ibidem.

⁶¹⁵ .-Ibidem.

⁶¹⁶ .-Ibidem.

⁶¹⁷ .-Karl Rahner. Op. cit. p. 553.

⁶¹⁸ .-Reconocemos como un antecedente importante en el marco de la educación latinoamericana, especialmente de la educación popular, los trabajos de Paulo Freire en torno a esta temática: Cf. La educación como práctica de la libertad. Bs. As., Ed. Siglo XXI, 8 ed. abril de 1973. Cf. Pedagogía del oprimido. Bs.As., Ed. Siglo XXI, 7 ed. mayo de 1973.

Sin embargo nuestra posición se distancia de esta, en lo que hace al marco teórico. En relación a Paulo Freire -nos referimos a su trabajos en Brasil en la década del '60- muy resumidamente y pecando de simplistas, sostenemos que su análisis tiene anclaje en una concepción materialista dialéctica, no mecanicista, con agregados existencialistas y cierto idealismo, que lo llevan a plasmar una visión revolucionaria, sustentada en una actitud decidida, resuelta y de ataque, como reacción a la situación de opresión que padecen las clases más desfavorecidos de América Latina. La educación en especial la

cierre a esta trilogía axiológica, que como vimos sustenta también una pedagogía del amor y de la otredad.

La pedagogía del diálogo como la entendemos nosotros, se bifurca en dos grandes ramas con raíz común, en lo que hemos dado en llamar la dialéctica del diálogo.

Esas dos ramas -que se complementan- son expresiones ambas de la palabra, que como dijéramos anteriormente es la vía de personalización entre el yo-tu. Empero este camino: la palabra, que es soporte del diálogo puede ser expresa o tácita. En el primer caso estaremos frente a lo que denominaremos "diálogo argumentativo", mientras que en el segundo nos enfrentaremos a lo que daremos el nombre de "diálogo en el silencio"⁶¹⁹.

Veamos entonces ¿qué entendemos por argumentación?

*En un primer significado, argumento, es cualquier razón, prueba, demostración, dato, motivo, apto para captar el asentimiento y para inducir a la persuasión o la convicción.*⁶²⁰

alfabetización en este contexto, juega un papel de vehículo para la concientización de los sectores oprimidos.

En cambio nuestra actitud de dialogicidad, parte de un marco teórico distinto, aunque esto no quita que comulguemos con algunas de las ideas de Freire respecto al diálogo. Se encuentra emparentada a un *télos* axiológico y a una filosofía de corte personalista, que pone su centro en la dimensión de la persona humana y no en las estructuras y que es crítica y superadora de la visión existencialista. Buscamos un nuevo Grund, a partir de reconocer la diversidad y desde allí tratamos de construir la unidad. De esta forma reemplazamos la mirada existencialista de ataque y lucha netamente presentista, por una trilogía axiológica que revaloriza el amor, el encuentro y el diálogo, recuperando así como pilares para la nueva ontología la identidad, la relación y la capacidad de forjar historia.

Esto es posible también porque no nos atenemos a una visión reduccionista del presente con la cual sedujo el existencialismo y hoy día lo hace el consumismo postmoderno. Para nosotros el tiempo es tan importante en el pasado, en el presente como en el futuro, y es por eso que revalorizamos a cada momento asignando una actitud diferente para cada uno a saber: el agradecimiento, la confianza y la esperanza.

⁶¹⁹.-Tomaremos para el análisis de lo que llamamos "diálogo en el silencio" de algunas ideas que Fernando Onetto presentara en su trabajo Con los valores... Op. cit. Sin embargo en el planteamiento nos distanciamos de él, ya que dicho autor propone al silencio como estrategia para llegar a una meta axiológica que es la sabiduría. Nosotros en cambio revalorizamos el silencio como forma de diálogo sustantiva y principio axiológico en sí, que nos servirá para fortalecer la historicidad como parte de nuestro Grund.

⁶²⁰.-Nicola Abbagnano. Op. cit. p. 97, voz: argumento.

Por lo tanto, el argumento supone hacer uso de la palabra, en función de un determinado fin, para llevar a cabo -en lo que a nosotros nos toca- un diálogo con el otro.

Podemos constatar que en la actividad escolar predomina el uso de la palabra, especialmente oral, esto se debe al peso de la tradición y también a que los docentes tienen cierto temor a trabajar y construir la palabra escrita. Empero este uso de la palabra no presupone que la misma se utilice como herramienta para la argumentación en un contexto dialógico.

Son frecuentes los monólogos o soliloquios⁶²¹. Esto conduce sin más a una actitud antidialógica. El docente cree argumentar y lo único que consigue es reforzar el "como si", el simulacro en el cual se encuentra inmersa la escuela actual.

Los alumnos contestan a lo que espera el profesor o permanecen callados -no en silencio- esperando que el tiempo transcurra, en esa carrera vertiginosa hacia la meta final.

Igual cosa sucede generalmente entre el resto de los miembros de la comunidad educativa. Por ejemplo: cuerpo directivo y docentes, mantienen largos encuentros -a veces se les llama jornadas de capacitación o podemos designarlas cínicamente como entrenamiento poiético-, donde abundan los soliloquios por ambas partes. Nadie logra argumentar, solo oírse así mismo. Y en este plano salen a la luz reivindicaciones cíclicas, mal humor, juegos de poder, etc.... El resultado nadie se hace permeable al diálogo. El objetivo de la argumentación por lo tanto no se cumple.

Por que si de algo hoy deberíamos estar convencidos que falta en la educación -valga la redundancia- es de convicción en por parte de sus protagonistas. Si argumentáramos seriamente en los diálogos intra escolares que mantenemos a diario,

⁶²¹.-No utilizamos esta expresión en el sentido que le dieran San Agustín y San Anselmo: diálogo interior o coloquio del alma consigo misma. Cf. Ibidem., p. 1094, voz: soliloquio,

este proceso de reencantamiento educativo del que venimos hablando en nuestra tesis ya tendría forma.

Para hacer la educación convincente es necesario estar convencidos y a este estado solo se llega desde un diálogo vital y reflexivo.

Volvamos un momento sobre la convicción, ¿que es lo que la caracteriza?:

"...es el carácter inamovible de la afirmación y la negación... Esto es lo característico de la convicción: gozar de una cierta libertad tranhistórica... las convicciones que nacen y se construyen históricamente consiguen desprenderse de la sujeción a la historia, para convertirse en criterios constantes de acción."⁶²²

A este estado sólo es posible llegar desde un diálogo argumentativo, -que recupere la capacidad de construir historia- donde no toda la palabra sea fruto de la razón, sino que la palabra sea también invitación a una experiencia compartida, que hace hincapié no solo en la esfera racional propia y del otro, sino sobretodo en el terreno de lo sentimientos.

El dialogar por medio de las palabras, no es una obligación a tener que construir argumentos racionales, científicos y técnicos. Nuestro lenguaje, por sobre todo, para que se pueda entablar un verdadero diálogo argumentativo debe estar movido por el amor al otro.

Hablemos ahora del silencio. Hacerlo a finales del siglo XX -en la era del bullicio y del bombardeo de los mass-media- y más aún proponerlo como parte de la pedagogía del diálogo, parece un absurdo.

No obstante, en el marco de la dialéctica del diálogo que hemos presentado el diálogo en el silencio juega un papel preponderante.

⁶²².-Fernando Onetto. Op. cit. pp. 73-74.

Podemos recorrer si queremos el camino que hemos planteado desde que presentamos nuestra clave hermenéutica hasta que hemos descrito en este último apartado los principios de la trilogía axiológica, en clave de silencio.

En primer lugar hablamos de identidad y amor, o mejor dicho del amor -ágape- que favorece la formación de la identidad. En este sentido, el diálogo en el silencio, contribuye a reconocernos. A reconocer nuestro sí mismo. El bullicio nos aleja de nuestro ser, de nuestro estar, nos niega el acceso a él. En cambio desde el silencio se abre ante nosotros una fascinante ruta que nos permite descubrir nuestra interioridad.

En segundo término el silencio posibilita el encuentro entre: el yo y el tú. Este la mayoría de las veces es fugaz e intenso, y en esos casos sobran las palabras, pero se logra más con la mirada y los gestos, más aún en una cultura marcada por lo experiencial.

El silencio asimismo, fortalece la relación, ya que permite que abramos nuestro espacio interior al otro. El otro de esta forma no se ve presionado a responder, le damos tiempo y espacio. Contribuyendo en el fortalecimiento de su libertad.

Es el silencio del respeto. Que dialoga con el otro sin prisa. Que sabe esperar⁶²³. Que sabe de lo lento y casi imperceptible que es el crecimiento del otro, hacia sí mismo, hacia los demás y hacia el totalmente otro. "Lento muy lento casi nada".

Por último podemos decir que el diálogo en el silencio, recupera la construcción de la historicidad. Y lo hace de una manera muy simple trayendo a un primer plano la experiencia. Al dialogar solamente con palabras, muchas veces cedemos a la tentación de disociar nuestro pensar que esta centrado en el decir, de nuestro ser y actuar. Y entonces la vida se transforma en extensos parlamentos que quedan como testimonio escrito pero no se traducen en los hechos de nuestra existencia y de la de los demás. El verdadero peso radica en lo no dicho, en decir en lo

⁶²³ .-"La decisión en el tiempo oportuno es la decisión potente. Pero esta oportunidad se aprende en el silencio". Cf. Fernando Onetto. Op. cit. p. 145.

hecho en el marco de la dialoguicidad silenciosa.

Como cierre solo restaría agregar un par de consideraciones sobre estas dos formas de la pedagogía del diálogo.

En primer lugar es importante aclarar que la capacidad de dialogar no es un valor que nos llega por añadidura, sin sacrificio, como un regalo o un don. Deviene en cambio de un trabajo y esfuerzo pedagógico por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

Es necesario enseñar a dialogar, y para esto se torna imprescindible llevar a cabo experiencias. Experiencias de argumentación y experiencias de silencio. Es preciso ofrecer a lo largo de la jornada escolar, instancias para que los alumnos y el resto de los actores educativos ejerciten estos valores.

Por último recalcamos que ambas vertientes del diálogo se complementan como dijéramos más arriba. La argumentación por si sola no basta, "*...se puede argumentar hasta el infinito y hacer del argumento un modo de no decidir*"⁶²⁴, muchas veces "*...sólo el ,silencio abre paso a la acción*"⁶²⁵.

Y a su vez el silencio también puede dejar de ser una escuchar atento o un estar ahí, para transformarse en omisión. En dejar pasar, en no querer comprometerse. Hay momentos en que la palabra aunque parezca dura es importante pronunciarla y de esta forma forzar en el otro algún tipo de respuesta.

⁶²⁴.-Fernando Onetto. Op. cit. p. 155.

⁶²⁵.-Ibidem., p. 145.

CONCLUSIONES

Arribamos al final de la tesis, y también al momento de plantear conclusiones. Sin duda serán provisionales dado el carácter acelerado que tiene la producción de los conocimientos -y más aún en el campo de las ciencias sociales- en este horizonte postmoderno.

Introducimos la conclusión afirmando que estamos en deuda con América Latina. El planteo inicial de llevar a cabo una reflexión sobre los efectos del cambio epocal en este continente, ha sido esbozada más de modo implícito que explícito.

Es que en realidad hemos discurrido sobre cómo América Latina percibe el cambio epocal, extensamente examinado en las diversas posiciones.

Frente a ello, hemos preferido, situar nuestro análisis desde una posición de resistencia y, desde allí, como latinoamericanos, leer los signos de los tiempos, interpretar y aportar soluciones. En este sentido, nos sentimos muy en consonancia con lo expresado por el chileno Hopenhayn cuando plantea:

*...si las ciencias sociales quieren ir más allá del ritual de la exégesis en el claustro universitario..., si quieren ir un poco más allá de las asesorías técnicas en ministerios y secretarías, un poco más allá de la publicidad política y de las encuestas de opinión, un poco más allá del marketing culto y de la vida de tecnócrata en organismos internacionales; si quieren ir un poco más allá de todas esas formas sucedáneas o aleatorias de articulación entre la ciencia y la vida social, la ciencia social tendrá que dejarse contaminar un poco por las nuevas sensibilidades proclamadas en el discurso postmoderno. Sin que eso tenga que conducir a esa visión coll de problemas que, como son los grandes problemas sociales en América Latina, más bien hierven. Tal vez esta contaminación agudice el espíritu del cientista social y permita redescubrir nuevas tendencias incipientes en las cuales hay nuevas racionalidades y utopías en gestación...*⁶²⁶

Así, confrontando en análisis desapasionado, distintas vertientes, pudimos estructurar nuestra tesis y aportar humildemente al debate teórico y práctico de la educación latinoamericana.

⁶²⁶.-Martín Hopenhayn. Op. cit. pp. 238-239.

Por lo tanto, queda abierto para futuros trabajos, el indagar en cada una de las diversas realidades latinoamericanas, para constatar o no, desde la empiria y el trabajo reflexivo, como:

- 1)esta clave hermenéutica que proponemos: unidad en la diversidad, refleja muy bien el ethos latinoamericano-;*
- 2)reconocemos como propios los principios filosóficos de nuestro télos axiológico: amor, otredad y diálogo;*
- 3)y afirmamos que las bases del nuevo Grund son: identidad, palabra e historicidad;*

Realizada esta primera consideración, dividiremos esta conclusión en dos partes. En la primera trataremos de plasmar en una metáfora lo que esta tesis nos ha permitido desentrañar en cuanto a la relación entre posmodernidad y educación y cómo hemos propuesto abordarla -desde el marco de la filosofía y la pedagogía- con el fin de estructurar un nuevo paradigma educativo en lo albores del tercer milenio.

La segunda parte la utilizaremos para enunciar -no será más que eso, ya que el tema daría para otra tesis- sugerencias metodológicas para estructurar la praxis educativa en un contexto epocal como el que estamos atravesando.

Comencemos por la primera parte de esta conclusión desarrollando esta metáfora a la que hemos denominado "el viaje"⁶²⁷.

Lo realizado en este trabajo de tesis, se asemeja a un largo viaje que en el tiempo comenzó con el recorrido histórico por los distintos ta-te-tis, que visitó los centros, que se mezcló con la idea del cosmos, de Dios y del hombre y que atravesando la crisis de la razón moderna tuvo como estación final -aunque provisoria-, el horizonte postmoderno.

Un viaje que se aceleró en los últimos tramos por la ayuda de las carreteras informáticas. Que fue dejando en el camino a la persona humana, a sus valores, su ser. Y que en este vasto horizonte postmoderno nos ubicó en el margen. En un punto de ese infinito margen que rodea al ta-te-ti central, surcado por las redes de comunicación e

⁶²⁷.-"El 'viaje' es uno de los conceptos más penetrantes y llenos de significado del ideario colectivo occidental. La dimensión espacio-temporal de nuestro ser en el mundo se implica en esta experiencia, hasta el punto de ser una de las metáforas más ricas en connotaciones. El viaje, más que metáfora, se podría definir como un 'jardín de símbolos' capaz de expresar la transición y la transformación: la muerte ('tránsito'), la vida ('camino', 'peregrinaje'), los momentos de la vida social ('comportamientos del camino')". Cf.A. Spadaro s.j. "El viaje entre el extravío y la promesa", en: UNIDAD Y CARISMAS, N° 11, 1994, pp. 13-18; p. 13.

información. Y en ese punto nos hallamos hoy, contemplando a los propietarios de los ta-te-tis marginales que nos rodean con su centro yoico y a los desposeídos que con nostalgia observan el centro del gran ta-te-ti societal y ensayan las reglas de juego sin mediaciones con las nuevas formas del poder.

El viaje nos ha desgarrado, e involucrado, sufrimos ahora en carne propia el desarraigo, la falta de un hogar. El homo viator ha perdido su casa, su Heimat— en este caminar por el desierto del mundo. Pero aclaremos un poco ¿a qué tipo de caminante nos estamos refiriendo? Puede ser que nos quepa muy bien el traje del turista, que en el Capítulo 2 analizamos en detalle, experto en recorrer no-lugares -como son estos- donde no es necesario tener identidad, ni estamos forzados a relacionarnos, ni existe forma de hacer historia. Lugares de anonimato a la medida de un caminante descomprometido. Pero también puede ser que seamos otro tipo de caminante; por ejemplo, aventureros utópicos, reaccionarios, que sueñan con reconquistar para la humanidad toda, los valores perdidos en la crisis de la razón moderna. Que hablan de una ciencia, una ética y una estética universales. Sin embargo nosotros hemos tratado de proponer, no de imponer -palabra démodé- eso nunca en un horizonte postmoderno, un estilo de caminante diferente: un homo que sea a la vez artifex, mistagogós y providens. Un verdadero homo viator. En especial porque este caminante tiene una misión importante, trabajar desde la resistencia -es decir asumiendo el lugar del margen y los elementos que le aporta este cambio epocal- en la tarea de llevar a cabo un proceso de reencantamiento. Pero no a nivel global sino en un lugar y actividad precisos: la escuela y el proceso educativo. Pero volvamos nuevamente al recorrido de nuestro viaje. No es sólo un recorrido espacial, por es que las rodean. Es muy frecuente que sean los titanes ¹⁰, a partir de la labor de reencantamiento de nuestro homo viator. También es temporal. Y no sólo de una historia de sucesos, externa a la persona humana -transcurso objetivo del tiempo-, sino del tiempo vivido internamente -conciencia temporal subjetiva-. El viaje, supone un pasado, un presente y una proyección futura. Y en este sentido involucra tres estados del alma y del ser diferentes y complementarios: el agradecimiento, la confianza y la esperanza. La gratitud se encuentra... íntimamente ligada a la esperanza. *La esperanza se lanza al futuro con confianza y convencida de que éste cumplirá, de alguna manera todavía indeterminada lo que se espera y no dejará caer al hombre en el abismo; la gratitud surge, a la inversa, de un sentimiento de esperanza cumplido, mejor dicho, de esperanza sobre-cumplida, ya superada. De esta, manera se entrelazan aquí, en las*

—."f. La palabra *Heimat* y sus voces afines son tan típicamente alemanas que trascienden todo intento de traducción al español. La acepción más corriente y aproximada de *Heimat* se podría traducir por 'tierra natal'. Este término capta sólo uno de los significados de *Heimat* y se limita al lugar de nacimiento, lo que va precisamente contra la comprensión mucho más amplia de Bollnow. Valiéndome de una circunscripción, traduzco *Heimat* por 'lugar de arraigamiento'. Cf. Otto Friedrich Bollnow. Op. cit. p. 216 (nota del traductor: Arturo Orías Medina). También recomendamos la lectura del documento "La vivencia del Hogar", que recopila gran parte de las charlas 11 y 12 de la jornada pedagógica dada por el P. Kantenich en Schoenstatt, el año 1951, editada en un libro de la Schoenstatt - Verlag, 1971, bajo el título "Das neue Menschen werden". Cf. "La vivencia del Hogar", en: *CARISMA*, N° 5, La Familia, Bs.As., 1° ed. 1983.

¹⁰ "...el espacio vivenciado por el hombre concreto y referido a él,...se diferencia del espacio matemático neutral...En el espacio (matemático) chocan los hombres. Dentro del espacio vivido se acercan los seres humanos a sus semejantes, se unen y encuentran. Aquí tiene lugar la intimidad". Cf. Otto Friedrich Bollnow. Op. cit., p. 146-147.

tres formas diferentes de la actitud fundamental afirmativas frente a la vida: las tres referencias al tiempo: confianza, esperanza, gratitud... Confiado vive el hombre en el presente, con esperanza enfrenta el futuro, agradecido mira retrospectivamente su vida pasada y encuentra en el pasado el poder que lo porta en el presente.—

*Viajar, en el tiempo y en el espacio pero ¿hacia dónde? Todo viajero tiene una meta y más aún un homo viator, que no es un errante ni un vagabundo. En nuestro viaje la meta es el reencuentro del ámbito escolar, donde logremos un nuevo amparo para quienes día a día realizan la difícil tarea de educar -alumnos, docentes, directivos, no docentes, padres- en un horizonte postmoderno, consumista, fragmentario, nihilista, narcisista, individualista, hedonista e indiferente, para dar algunas notas características. Sobre todo un tiempo marcado por el talante paradojal. Y ese ámbito, esa escuela reencantada, tiene que respirar ambiente de hogar. Pero no en el sentido trillado del segundo hogar, sino de morada. Un espacio donde se puede ser y permanecer. Un sitio donde la pes. Dentro del espacio vivido se acercan los seres humanos a sus semejantes, se unen y encuentran. Aquí tiene lugar la intimidad". Cf. Otto Friedrich Bollnow. Op. cit., p. 146-147.}, a partir de la labor de reencantamiento de nuestro homo viator -La Ciudadela- lo expresa con estas palabras: "He descubierto una gran verdad, a saber, que los hombres habitan y que el sentido de las cosas cambia para ellos según el sentido de su casa".— *Una ciudad en el desierto -como titula la traducción alemana-, donde ese caminante, el homo viator, funde su morada y habite. Al hacerlo habrá logrado su auténtico ser. Logrará este caminante que es a la vez un artista, un iniciador y que vive en la providencia, aquéllo que buscábamos desde un comienzo del viaje: el reencantamiento de lo educativo. Estarán dadas las condiciones para construir una nueva ontología, un nuevo Grund, que dé por tierra con el imperio de lo efímero, el aniquilamiento del ser, el reinado del pensamiento débil. Esta meta, que supone el reencantamiento de lo educativo predispone a vivir el momento como un estado festivo. Un viajero en el tiempo, que revaloriza el tiempo presente, que lo vive, pero no por coincidir con el presentismo postmoderno—, sino porque para él, el hoy, es el lugar del rito. Si vivimos sumergidos en este presentismo postmoderno, la vida se nos va entre las manos, el viaje pierde sentido y el tiempo sólo fluye. En cambio el desafío es ordenar el tiempo, que sea tiempo para algo. "los ritos son en el tiempo lo que es el hogar en el espacio"... "Pues es positivo que el tiempo que fluye no se nos presente como algo que nos consume y destruye, sino como algo que nos perfecciona. Es bueno que el tiempo sea un monumento".— Por lo expuesto este proceso de reencantamiento educativo debe transformarse en una fiesta. Qué mejor imagen para un continente latinoamericano como el nuestro, cuyo talante festivo forma parte de su ethos cultural..... La fiesta es uno de los lugares privilegiados en los que puede uno observar**

—Otto Friedrich Bollnow. Op. cit., p.117.

—Antoine de Saint-Exupéry. Die Stadt in der Wüste; Trad. de O. von Nostitz, Bad Salz und Düsseldorf, 1951, p.36 (citado por Otto Friedrich Bollnow, p. 141).

—En el horizonte postmoderno es frecuente escuchar: "no sé lo que quiero pero lo quiero ya", como cantaba el grupo musical Sumo en su canción "No sé lo que quiero". Esta forma de vivir el presente se corresponde a lo que uno de los personajes -de nombre Tobías- de la novela de Douglas Coupland, "Generación X", expresa en forma patética: "No quiero tener momentos en los que comprenda las verdades esenciales. Yo lo quiero todo y lo quiero ya". Cf. Douglas Coupland. Op. cit. pp. 223-224. Nosotros preferimos cambiar este tipo de expresiones por la siguiente frase: "sé lo que quiero y lo quiero ahora".

—Antoine de Saint-Exupéry Op. cit. p. 37, (Otto Friedrich Bollnow. Op. cit., pp. 169-170).

—Cf. Harvey Cox. Las fiestas de locos.....Op. cit., Cf. Harvey Cox. La religión en la ciudad secular...Op. cit., pp. 229-249. Cf. Cristián Parker. Op. cit., pp. 188-192.

la resistencia populgénero de la telenovela o teleserie, donde a lo narrativo se le une la imagen y la difusión a través de un medio masivo de com^u *Esa fiesta escolar que estamos anunciado para el final de nuestro viaje, supone una re-estructuración: el reencantamiento escolar. Y es aquí cuando nuestro homo viator, deberá conjugar una cualidad más a las tres que le hemos dado. Ahora a tono con la fiesta será un Arlequín...* Esta figura a través de la integración de sus coloridos retazos, en el juego de una combinatoria que los apropia no como fragmentos caóticos, sino como la expresión de una nueva coherencia del mundo, vendría a ser la clave que da sentido a una pedagogía que busca innovar, crecer y echar raíces. En definitiva éste es el "nuevo fragmento" -al que nos referiríamos en el Capítulo 2-, como legitimador de la educación en el horizonte postmoderno. La aparición de un tercero dirán algunos, y otros, hablarán de mestizaje. En consecuencia, es a partir del encuentro verdadero entre el yo-tú, que surge un espacio entre dos que posibilita una respuesta fecunda a la crisis de legitimidad que atraviesa lo educativo. Resumiendo. Esta tesis ha querido ser un viaje, del centro a la periferia, para hallar allí una nueva morada para el hombre, en la que pueda celebrar la fiesta. Es posible llegar a decir que esto no es más que un mero estado anímico o la descripción de una experiencia psicológica, que entretiene a la persona con ilusiones engañosas. Nada más alejado. Consideramos nuestra propuesta como una verdadera experiencia filosófica que posibilita un acceso al ser, al restablecimiento de una ontología real y concreta que dé marco a la pedagogía actual.

Tratando de hacer un cierre, de esta primera parte de las conclusiones, respondamos brevemente estas tres preguntas, que tratan de resumir algunos de los grandes interrogantes que nos hemos planteado en este trabajo de tesis:

1. ¿A qué nos ha llevado el planteamiento del horizonte postmoderno que hemos examinado críticamente a lo largo de la tesis?
2. ¿De qué forma construir una salida a esta situación de crisis?
3. ¿En que medida hemos convalidado la hipótesis que sustentamos en la tesis?

1. Respecto al primer interrogante podemos expresar en primer lugar que nos condujo a una crisis en el campo de los valores. Como lo anunciaba Nietzsche, ya no existen valores trascendentes y a eso se suma la carencia de valores que vinculan a los hombres entre sí.

^u.-Roger Chartier. "Discipline and Invention: The Fete in France XV-XVIII", en : DIOGENES 110 (verano de 1980) (citado por Harvey Cox. La religión en la ciudad... Op. cit. p. 229.)

...-Esta imagen la hemos tomado prestada del pensador francés Michel Serres, quien la presenta y analiza en su obra "Le tiers instruit". Su uso y adaptación corre por nuestra cuenta.

Esto nos encamina a un segundo aspecto. Es evidente el reinado de una multiplicidad de valores, muchos de ellos contradictorios. No hay nada que nos asegure que aquel totalitarismo, del cual quiso escapar la postmodernidad, no vuelva a imponerse: "*Nada está prohibido, es decir: no hay nada qué desear, ni qué criticar, ni siquiera qué hacer*"⁶²⁸. Es lo que se esconde según nuestro pensar detrás de la ética pragmática o microética.

Algunos autores se plantean cómo relacionarse con una cultura del fragmento. Es así como surgen los acuerdos mínimos por intereses prácticos o por sumisión del más fuerte: "voluntad de poder" (Nietzsche).

Como bien lo expresa J.M.Mardones a través de la siguiente pregunta: "*¿No habrá detrás de la maleabilidad postmoderna, una peligrosa maleabilidad del pensar mismo que se presta a los peores usos?*"⁶²⁹. Entiéndase por estos peores usos, una nueva legitimación y vigencia de los totalitarismos.

Detrás por lo tanto de esta mal llamada ética pluralista postmoderna, se esconde una resignación frente a la ruptura de todo lazo social, como también detrás del calificativo de responsable que algunos asignan a la ética pragmática, sólo es posible visualizar negociaciones con poderes o fuerzas, cálculo, maximización del beneficio u obediencia debida.⁶³⁰

Por lo expuesto se instala la cuestión ética -que busca desesperadamente una respuesta, sin hallarla-, como uno de los principales desafíos de la postmodernidad a la conciencia actual del ser humano.⁶³¹

2. Para contestar la segunda pregunta, que apunta a la resolución de esta crisis, volveremos sobre aspectos que hemos tratado en los capítulos precedentes.

En primer lugar, es importante, más que nunca, recalcar que si deseamos restablecer aunque sea un rudimentario acuerdo, la tarea debe ir guiada por la búsqueda de la unidad en la diversidad⁶³². No es posible erigirse como los "nuevos cruzados" en los albores del siglo XXI y plantear un proyecto neointegrista.

⁶²⁸.-Carlos Cullen. "Ética y posmodernidad"...Op. cit.,p. 154.

⁶²⁹.-José María Mardones. *Postmodernidad y Cristianismo...* Op.cit.p. 71

⁶³⁰.-Cf. Carlos Cullen. "Ética y posmodernidad"... Op. cit. p. 180.

⁶³¹.-Cf. Antonio Jimenez Ortiz. "A vueltas con la posmodernidad (II). La teología ante los desafíos de la sensibilidad posmoderna". en:PROYECCION TEOLOGICA, Granada. año XXXVII. N°156. enero-marzo 1990. pp. 40-59. Cf. Aladair Mac Intyre. *Tras la virtud*. Barcelona. Ed. Crítica. 1987. Cf. *Redemptor Hominis*. N°16. Cf.*Dives in Misericordia*. N°11.

⁶³².-Cf. José María Mardones. "Un debate sobre la sociedad actual. Posmodernidad y cristianismo (II)". en:

Desde esta óptica, que implica privilegiar antes que nada la relación con el otro, sin renegar de lo propio, se han intentado dos formas de acercamiento. Una es a través de profundizar el diálogo, en la línea que propone J. Habermas en su teoría de la acción comunicativa.

Este autor, en resumidas cuentas- parte de buscar el diálogo y la unidad entre racionalidades y tradiciones diferentes, ya que, a partir de establecer la base para un diálogo racional, es posible plantearse una ética comunicativa que lleve a un entendimiento solidario y responsable.

Reconocemos en la postura de Habermas, el esfuerzo por lograr un consenso basado en la razón. Pero a su vez encontramos en este esfuerzo racional el límite a su propuesta. Es que la misma no puede dar cuenta de aquellas esferas donde prima una fuerte irracionalidad, como es el caso de la mayoría de las conductas englobadas en la cultura de la postmodernidad.⁶³³

Es por esto que proponemos que la base de la actitud dialógica con el otro, no sea la razón en primer lugar, sino el amor. Sólo un amor que nos lleve a vaciarnos totalmente de nuestros prejuicios, preconceptos, pensamientos, apegos, *"para poder hacernos uno con el prójimo"*⁶³⁴.

Es en este sentido que podemos hablar de una ética de la alteridad⁶³⁵, la cual se caracteriza por estas tres dimensiones⁶³⁶:

- * la alteridad en sí misma.
- * la reciprocidad.
- * la ulterioridad.

La alteridad en sí misma, implica que el otro se nos presenta como irreducible a nuestra persona y es desde esta condición que nos interpela y espera de nosotros una respuesta de absoluto respeto y promoción de su existencia.

RAZON Y FE. Tomo 214. N°1057. noviembre 1986. p. 333.

⁶³³.-En el Capítulo 1 hemos desarrollado el pensamiento de este autor, como así también las críticas al mismo, al plantear la lectura transmoderna a la crisis de la modernidad.

⁶³⁴.-Chiara Lubich. *La Unidad y Jesús abandonado*. Madrid. Ed. Ciudad Nueva. 1985. 2ed. p. 60

⁶³⁵.-Cf. I. Mancini. *Tornino i volti*. Marietti. 1989. p.69.Cf. Gaspare Mura. "La riscoperta dell'etica". en: AAVV. *La questione etica.....* Op. cit. p. 57

⁶³⁶.-Cf. Piero Coda. "La teologia e la triplice sfida dell'istanza etica oggi. Alcune riflessioni". en: *Ibidem*. p. 71.

Este reconocimiento del otro debe tornarse recíproco. El ser reconocido no puede ser una exigencia exclusiva del otro, sino que también debe ser mi exigencia. He aquí la reciprocidad.

Por último, esta relación de mutuo reconocimiento no puede autoalimentarse. El amor humano necesita de un referente divino. Necesita esta relación estar abierta al Otro, al Absoluto. El cual atraviesa toda la relación y a la cual a la vez sirve de sustento.

El amor implica, por lo tanto, un salto cualitativamente mayor que aquél que se intenta recomponer a partir de la razón. La mayoría de las actitudes éticas del hombre postmoderno: la atracción por el vértigo, la búsqueda insaciable de nuevas formas de satisfacer su ego, el hedonismo, el epicureísmo, etc...; sólo es posible comprenderlas desde el amor.

Con el vacío que presenta el hombre postmoderno⁶³⁷, sólo es factible dialogar desde otro vacío. Pero eso sí, un vacío que no es producto del nihilismo, sino que es una opción libre de la persona, de asumir la nada⁶³⁸. Ya que:

*Para dejar sitio en un mismo al Todo, es necesario ser nada,(...) Y sobre nada todos pueden escribir (...) Es necesario estar junto a todos con la disposición de aprender, porque realmente se tiene que aprender y sólo la nada lo recibe todo en sí y lo incorpora todo a sí en la unidad; así pues es necesario ser nada (...) cuando estemos con cada hermano.*⁶³⁹

3. *La respuesta a la tercera pregunta que nos formulamos tiene dos momentos.*

⁶³⁷.-Entendido este vacío como lo plantea Kant al hablar sobre la nada: la negación de la substancia, la intuición pura sin objeto, es este el vacío (espacio vacío o tiempo vacío). Cf. Edmond Goblot. Vocabulario Filosófico. Bs.As., Librería El Ateneo, 1945, voz: nada.

⁶³⁸.-Utilizaremos la expresión *la nada*, en este caso haciendo uso del significado eminentemente positivo, que este vocablo tuvo en sus comienzos, antes de recorrer el camino ideológico, que lo conduciría a la formación del carácter negativo que expresa este concepto hoy.

En ese sentido *la nada* es la forma femenina de un antiguo participio del verbo nacer: nado, nada, por nacido, nacida. En latín: *natum, natam*. Este mismo proceso filológico se da en otros idiomas, donde la palabra tiene significado similares. Cf. Enciclopedia Universal.. Op. cit. Tomo XXXVII., p. 887.

Por eso podemos decir, en realidad que esa actitud de vacío que proponemos, y que se debe cultivar para ir al encuentro del vacío postmoderno, no es otra disposición que la de aprender a morir -a nuestro propio yo, cerrado en sí mismo- y asumir un nuevo nacimiento -abierto a la alteridad (con mayúscula y minúscula)-, con todo lo que ello implica.

⁶³⁹.-Chiara Lubich. Escrito del 28-8-1949. (citado por Judith. M. Povilus. Jesús en medio, en el pensamiento de Chiara Lubich. Madrid. Ed. Ciudad Nueva. 1989. p.89).

En primer término sostenemos que hemos dado pruebas suficientes a lo largo de la tesis, de que estamos transitando un cambio epocal de características planetarias, que impacta y tiene consecuencias diversas para los distintos estamentos sociales.

Un cambio epocal que acentúa lo paradójal y se presenta -la mayoría de las veces- como un planteo a nivel sistémico, aniquilando todo tipo de proyecto que busque revalorizar al ser humano como persona.

La pregunta central que se hace dicho sistema es por el ¿cómo?, la poiesis griega, la tekne. En educación esto conduce a no interrogarse ni siquiera por el qué, ni el para qué, ni hacia quién va dirigida la educación. Tampoco implica que se dicten cómo deben ser las cosas. Lo central es el emplazamiento, el posicionamiento de lo educativo como sistema, para luego dejar librado este a los procesos de autotransformación a partir de las fuerzas que el mismo sistema genera.

El sistema como protagonista en lugar del hombre⁶⁴⁰. Estamos sujetos por lo tanto a un determinismo, biológico, cultural, social, económico. Y el sistema, al igual que una ameba emite pseudópodos para ganar terreno, fagocitar su alimento o para posicionarse mejor frente a una nueva situación.

No se le puede enseñar a nuestros alumnos solo recetas. No es válido adiestrarlos para ser contorsionistas, expertos en la hipoflexibilización. La eficacia y la eficiencia no sirven si no tienen detrás un rostro humano.

En segundo lugar hemos hablado en la hipótesis de presentar frente a este cuadro de situación, una salida que trate de revalorizar los fundamentos y el telos de la educación. Basándonos en pilares firmes y en valores compartidos desde una postura humanista integral.

Esta puerta que hemos abierto, y sobre la cual hay que trabajar mucho todavía desde la praxis⁶⁴¹, -ya que por el momento es sólo un corpus filosófico coherente, pero con todos los limitantes que implica un planteo teórico- se localiza en los pequeños intersticios que presenta el sistema⁶⁴² y en los cuales es importante posicionarse para

⁶⁴⁰.-Esto se evidencia claramente en la instrumentación que se está haciendo de la Transformación Educativa en nuestro país a partir de la Ley Federal de Educación N° 24.195.

⁶⁴¹.-Acentuar la praxis implica tomar en cuenta la ética y revalorizar el sentido de autoría y pertenencia en relación a lo producido.

⁶⁴².-No recomendamos ir al choque del sistema. Estamos convencidos en que los procesos reaccionarios y la lógica subyacente a lo mismos no sirve para estos tiempos. Sostenemos mejor una postura de resistencia, que

quebrar, ésta, por momentos, impenetrable malla que teje el propio sistema con su sesgo autorreferencial.

Estos intersticios en educación se encuentran en la elaboración de proyectos institucionales en cada Comunidad Educativa. En este punto estamos totalmente de acuerdo con el discurso de la Transformación, aunque a veces no se traduzca tan claro en las circulares que se bajan desde los organismos centrales, y que condicionan las prácticas educativas. Una prueba más de la racionalidad sistémica.

Desde este marco de autonomía -respetando la diversidad pero siempre en la búsqueda de la unidad, para no ampliar aún más las brechas que genera la fragmentación- es posible recrear un mística escolar, reencantar lo educativo, devolver sentido a las instituciones, acercar a la comunidad y a los alumnos y buscar juntos una salida real, concreta y eficiente a esta acuciante problemática. Podremos plasmar así una educación personalizada en serio, que respete las diferencias y otorgue soluciones a todos a través de procesos diferentes, lo cual nos servirá para alcanzar resultados semejantes.

Habremos empezado a recorrer así un largo camino que nos conducirá a recobrar nuestra dignidad, aquéllo que nos caracteriza como seres humanos.

Dejemos ahora este viaje imaginario. En tanto que nuestra tesis ha enfocado el reencantamiento educativo en un marco que privilegia las dimensiones antropológica y teleológica de la pedagogía, y demos paso como habíamos anticipado al comienzo de estas conclusiones, a la enumeración de una serie de recomendaciones metodológicas que nos acercaran aún más al diálogo en este horizonte postmoderno.

Lo haremos presentando algunas pistas para responder de la mejor manera posible el siguiente interrogante: ¿qué estrategias utilizar para recuperar a la escuela como un ámbito y lograr un encuentro entre los miembros que componen la comunidad educativa?

Son seis caminos los que proponemos, todos ellos pertenecen al campo de la dimensión estética. Aspecto éste de la realidad que se encuentra en primer plano dada las características que posee nuestro horizonte postmoderno.

trabaje sobre los intersticios que tiene el sistema, para desde allí penetrar este entramado y provocar cambios, que tienen como unidad el mundo de lo intersubjetivo, la relación interpersonal, ya que la misma nos ayudara a reconstruir el sujeto social, el cual está en una profunda crisis a partir del reinado del pensamiento débil.

Ellos son: la imagen⁶⁴³, el juego, la narración⁶⁴⁴, la plástica, el humor⁶⁴⁵ y la música⁶⁴⁶.

Analizar cada uno de ellos rebasaría los límites de esta tesis. Sólo podemos sugerir que es necesario trabajarlos a fondo para replantear creativamente, los contenidos y la didáctica de de las diversas disciplinas que se enseñan en la escuela actual⁶⁴⁷.

⁶⁴³.-Recomendamos ver el análisis de Cf. Beatriz Sarlo. Op. cit.

⁶⁴⁴.-En este campo son muchos los desarrollos que buscan profundizar en las virtudes del cuento, la crónica, la fábula, el comics, la historieta, estilos de lo narrativo, con el propósito de superar lo perimido que han quedado los metarrelatos en el campo de lo educativo. Ver Cf. J.B. Metz "Breve apología de la narración", Op. cit. Cf. Alfonso de Toro. "Postmodernidad y latinoamérica (con un modelo para la narrativa postmoderna)", en: REVISTA IBEROAMERICANA, N° 155-156, Vol LVII, abril-septiembre 1991. University of Pittsburgh. USA. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana. pp. 441-467. Cf. W. Weinrich "Teología narrativa", Op. cit.

También es importante de destacar el trabajo de escritores y novelistas que desde el campo de la narración han buscado, una nueva vía de acceso al conocimiento a partir de sus obras, planteando temáticas profundas y de peso, pero que son asequibles al lector no especializado y en espacial al joven lector. Entre ellas recomendamos: Cf. Marcos Aguinis. Elogio de la culpa. Bs.As., Planeta, 1993. Cf. Martín Buber. El rabí de la buena fama...Op. cit. Cf. Douglas Coupland. Op. cit. Cf. Umberto Eco. El nombre de la Rosa. Barcelona, Lumen, 1988. Cf. Umberto Eco. El péndulo de Foucault. España. Bompiani-Lumen. 2ed. octubre de 1989. Cf. Jostein Gaarder. El mundo de Sofia. Novela sobre la Historia de la Filosofía. Madrid, Ed. Siruela, 15° ed., junio de 1995, orig. 1991, Oslo. Cf. Aldous Huxley. Un mundo feliz. Caracas., Ed. José Javier Americano, 2° ed. octubre de 1952. Cf. Milan Kundera. La despedida. Bs.As. Tusquets, Editores. julio de 1986, checo. (1973). Cf. Milan Kundera. La insoportable levedad...Op. cit. Cf. Justo Laguna Monseñor. El ser social, el ser moral y el misterio. Conversaciones con Julia Constela. Bs. As. Tiempo de Ideas, grupo Editor. 1°ed. mayo de 1993. Prólogo de Ernesto Sabato. Cf. Fernando Savater. Episodios pasionales. Madrid. Ediciones Libertarias. 1986....Op. cit. Cf. Fernando Savater. Ética para Amador...Op. cit. Cf. Fernando Tola de Habich. Op. cit.

Tampoco debemos olvidar el peso e influencia que ha tenido sobre en especial sobre la población joven, en estos últimos tiempos, el género de la telenovela o teleserie, donde a lo narrativo se le une la imagen y la difusión a través de un medio masivo de comunicación.

⁶⁴⁵.-Es esta una forma de acceder al uno mismo. En los '90 el humor es natural, espontáneo, extravagante, no nos reímos del otro. El centro de nuestra risa somos nosotros mismos. El yo es el blanco privilegiado del humor. Por ej.: Woody Allen. Y he aquí una brecha para penetrar en el otro. Analizándonos, disecando el propio ridículo, lo que paradójicamente da comienzo a la fase de liquidación de la risa. Este vacío emocional puede ser el motor para salir de nuestro encierro que nos permita lanzarnos al encuentro del otro.

Ver. Cf. Gilles Lipovetsky. La era del vacío...Op. cit., pp. 136-172. Cf. Fernando Savater. Invitación a la ética... Op. cit., pp. 109-116.

⁶⁴⁶.-La música y en especial el análisis de sus letras y estilos por parte de los alumnos, puede ser un canal para adentrarse en el pensamiento de una época determinada. Es interesante por ejemplo en lo que al género de Rock Nacional se refiere comparar y estudiar una canción de "Sui Generis" de los '70 con otra del grupo "Patricio Rey y los Redonditos de Ricota" de los '90. O que mejor que bucear en Joaquín Sabina o en Mecano para comprender la movida española post-franquista. En este sentido hay planteamientos didácticos que buscan relacionar la enseñanza de la historia argentina a partir del rock.

En lo que hace a la utilización de este género en el análisis cultural actual, ver: Cf. Carlos Díaz. Los nuevos jóvenes...Op. cit., Cf. Luis González-Carvajal Santabábara. Ideas y Creencias del...Op. cit. Cf. Mario Margulis y otros. Op. cit.

⁶⁴⁷.-Ellos son canales que nos permitirán profundizar la caracterización que de estos tiempos se hace y desde allí poder profundizar el diálogo y la comunicación desde la cultura adulta con esa cultura emergente juvenil en la cual están insertos nuestros adolescentes. En esta perspectiva encontramos en nuestra búsqueda bibliográfica los siguientes libros: Cf. Alfonso López Quintás. La juventud actual entre...Op. cit., pp. 85-114. Cf. Alfonso López Quintás. Estética de la creatividad. Madrid, Cátedra, 1977.

Llegamos ahora sí al final de este trabajo académico. Queremos dejar en el lector a manera de cierre un mensaje de reflexión y esperanza, que muestre el valor que lo pequeño y lo marginal pueden tener en la reelaboración de un contexto de cambio epocal como el que estamos transitando. Donde muchas veces sólo tenemos ojos para lo exitoso, definido en términos de una racionalidad estrictamente economicista, que da vuelta la cara a otros valores como los sustentados en esta tesis: el amor, la otredad y el diálogo.

En cualquier período de transición es aconsejable fijarse en las estructuras hábiles y veloces, que a primera vista pueden parecer débiles y vulnerables, pero que lo que intentan, sobre todo, es evitar ser aplastadas o devoradas por los gigantescos monstruos que las rodean. Es muy frecuente que sean los titanes los que tienen los días contados, mientras

Apéndice I:

Antecedentes personales

Antecedentes personales:⁶⁴⁸

Nuestra preocupación por la temática en cuestión se remonta a principios de 1990 cuando tomamos contacto bibliográfico como parte de nuestra formación en el área socio-política.

Este contacto fue sumamente rico y nos permitió comprobar que nos encontrábamos frente a un tema de gran actualidad, que nos concernía y cuya bibliografía trataba en su mayoría, de dar cuenta del estado actual de la sociedad. Claro, que una sociedad del primer mundo, desde donde escribían la mayoría de los autores, pero que nosotros empezábamos también a ver reflejada en el contexto latinoamericano.

Pudimos constatar prosiguiendo con la búsqueda bibliográfica y su lectura, que los autores que se ubicaban dentro de este cambio epocal que hemos dado en llamar provisoriamente posmodernidad, se quedaban o en la confrontación con los que no pensaban como ellos⁶⁴⁹ o simplemente, en testificar en qué consistían los cambios y en que estado se encontraba la sociedad actual, -por supuesto para aquellos que todavía sustentan esta categoría conceptual-⁶⁵⁰.

Esto nos condujo a querer dar un paso más -atrevimiento de principiante-. Estábamos motivados por la búsqueda de una respuesta global al problema. ¿Cuál era

⁶⁴⁸.-Entendiendo que esta es una tesis pedagógica, que reflexiona sobre la praxis educativa, el autor sostiene que la experiencia que como educador ha recogido sobre el tema, se constituye en un aporte valioso para este trabajo académico.

Si bien el corpus de la tesis es teórico por su estructura, esta se ha hecho posible, por el hecho de haber estado y seguir estando en la actualidad, inmerso en la práctica cotidiana de la escuela. Esta condición provee de una realidad socio-educativa muy rica y de extraordinaria movilidad, al posibilitar el ir haciendo un *feed-back* entre lo que llevamos a cabo y lo que pensamos de lo que hacemos, para volver nuevamente al hacer.

⁶⁴⁹.-En el Capítulo 1, se profundiza el debate: modernidad/posmodernidad.

⁶⁵⁰.-Esta expresión dubitativa sobre la existencia de la sociedad, tiene sentido, en la medida que algunos autores posmodernos, enrolados en un ultraindividualismo, sostienen la fractura y disolución del cuerpo social o los más moderados la llegada a un estado de hiperflexibilización social. Recomendamos ver en esta línea de pensamiento la obra de Gilles Lipovetsky.

la clave hermenéutica para interpretar el fenómeno y a partir de allí esbozar una respuesta?

Como bien dijimos antes: atrevimiento de principiante. Pero una audacia positiva, que nos condujo a buscar esta clave en la teología. Percibíamos en ese momento que el enfrentamiento latente de lo postmoderno era con la cultura subyacente de tinte cristiano por lo menos en occidente. Uno de los metarrelatos dominantes,- parafraseando a Lyotard-.

El camino nos lo señaló la originalidad cristiana a través de su pensamiento trinitario. La síntesis perfecta de la unidad en la diversidad.

*Unidad en la diversidad construida en el mundo, de forma análoga a lo que sucede en la vida intratrinitaria, en la cual el amor une a las Personas Divinas, pero a la vez cada una de ellas sigue conservando su propia identidad*⁶⁵¹.

Unidad en la diversidad, asumida desde la fragmentación y el vacío postmoderno. Unidad que no niega el collage sino que lo utiliza en provecho de la humanidad.

No estábamos solos en esta elaboración. Pudimos vivir en ese tiempo, cómo esta respuesta se plasmaba en una espiritualidad concreta⁶⁵².

Visualizábamos cómo a su vez los grandes teólogos contemporáneos estaban profundizando desde hacia unos años la elaboración de una teología trinitaria⁶⁵³. Signos de los tiempos que confirmaban esta respuesta.

⁶⁵¹.-Gerardo Suárez. El Cristianismo frente al desafío de la postmodernidad... Op.cit. Resumen.

⁶⁵².-Este Ideal de Unidad, se plasma en una espiritualidad concreta, en un carisma regalado por Dios. Aquél que se vive en el Movimiento de los Focolares, que fundó Chiara Lubich en 1943, en Trento (Italia). Sin embargo, esta espiritualidad trinitaria no es propiedad exclusiva de un grupo. Todos los seres humanos de alguna manera, anhelan la unidad.

Como reseñáramos anteriormente, aquélla fue una respuesta global, clave para empezar el diálogo con el fragmento postmoderno. Un diálogo que debía continuar y que se traduce en esta tesis.

Nos parece conveniente agregar que el tiempo que ha mediado desde la defensa de tesis de Maestría hasta el presente, lo hemos dedicado en lo que hace a la vida intelectual y académica, a profundizar en la recopilación, actualización, fichaje y lectura de bibliografía, relacionada con la temática postmoderna.

También hemos aprovechado para escribir un par de artículos sobre el tema en cuestión. En uno⁶⁵⁴, hacemos una reflexión en torno a dos de los desafíos más importantes de los tiempos postmodernos: la ética y el ateísmo postmoderno.

653.-Cf.AAVV. XXII. Semanas de Estudios Trinitarios. La Teología Trinitaria de Juan Pablo II. Salamanca. Ed. Secretariado Trinitario. 1988. Cf.Hans Urs von Baltahasar. Católico. Aspectos del misterio. Madrid. Ed. Encuentro. 1988. Cf.Hans Urs von Baltahasar. La verdad es sinfónica. Aspectos del pluralismo cristiano. Madrid. Ed. Encuentro. 1979. Cf.Leonardo Boff. La Trinidad, la sociedad y la liberación. Bs. As. Ed. Paulinas. 1988. Cf.Rémi Bragué. "la Trinidad como modelo cristiano de la unidad". en: COMMUNIO. N° 6. Año II. 1983. pp. 18-30. Cf.Piero Coda. "La Iglesia, profecía de la humanidad realizada. Esbozo de antropología trinitaria". en: AAVV. La Iglesia, salvación del hombre.Tomo I. Madrid. Ed. Ciudad Nueva. 1986. pp. 77-114. Cf.Piero Coda. "Per una ontologia trinitaria della carità". en: NUOVA UMANITA. Anno VII. N° 40-41. luglio-ottobre. Roma. Città Nuova. Ed. 1985. pp. 7-27. Cf.Christian Duquoc. Dios diferente. Ensayo sobre la simbólica trinitaria. Salamanca. Ed. Sígueme. 1978. Cf.Christian Duquoc. "Monoteísmo e ideología unitaria". en: CONCILIUM. Año XXI. N° 197. Madrid. 1985. pp. 79-88. Cf.Bruno Forte. La teología como compañía, memoria y profecía. Salamanca. Ed. Sígueme. 1990. Cf.Bruno Forte. Trinidad como historia. Ensayo sobre el Dios cristiano. Barcelona. Ed. Sígueme. 1988. Cf. Eberhard Jüngel. The Doctrine of the Trinity: God's Being Is Becoming. Eerdmans, Grand Rapids (Mich.) 1976. Cf.Walter Kasper. El Dios de Jesucristo. Salamanca. Ed. Sígueme. 1985. Cf.Walter Kasper. Teología e Iglesia. Barcelona. Ed. Herder. 1989. Cf.Jürgen Moltman. "La unidad convocante del Dios Uno y Trino". en: CONCILIUM. N° 197. Año XXI. Madrid. 1985. pp.67-78. Cf.Jürgen Moltman. Trinidad y Reino de Dios. La doctrina sobre Dios. Salamanca. ed. Sígueme. 1983. Cf.Judith M. Povilus. "Consideraciones acerca de una experiencia comunitaria de Dios-Trinidad, hoy". en: AAVV. El Dios de Jesucristo. Madrid. Ed. Ciudad Nueva. 1984. pp. 211-218. Cf.Giuseppe M. Zanghi. Dio che è amore. Trinità e vita in Cristo. Roma. Città Nuova ed. 1991.

654.-Cf.Gerardo Suárez. "La posmodernidad y sus desafíos a la conciencia y vida cristiana". en: CIAS, REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACION Y ACCION SOCIAL. Año: XLII N° 423. Junio de 1993. Bs. As., pp.227-238.

Mientras que en el otro artículo⁶⁵⁵ realizamos una lectura del encuentro de Santo Domingo en lo que hace a su definición del nuevo desafío cultural de latinoamérica.

Hemos sido invitados también en un par de oportunidades para llevar a cabo un curso de sensibilización y capacitación para docentes en torno al tema de la postmodernidad, el cual titulamos: Unidad en la diversidad, ¿una utopía posible en el horizonte posmoderno?.

A esta experiencias educativa, se unen otras dos, ya no con docentes sino con alumnos. Una de ellas en el Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC), donde fuimos convocados para llevar adelante un curso de Doctrina Social de la Iglesia en el último año de las carreras de Geografía y Letras. Tarea bastante difícil. Especialmente en lo que hace a poder encontrar el eje problematizador que oriente el estudio.

Es así como ensayamos un programa que contemplaba reflexionar con los alumnos la problemática que toca la Doctrina Social de la Iglesia, a la luz del eje modernidad/posmodernidad, teniendo muy presente cuáles son los desafíos que el cambio epocal nos presenta hoy. Nos valimos en aquella oportunidad de algunos de los instrumentos metodológicos que mencionamos en las conclusiones.

La segunda experiencia con alumnos fue en el Colegio Hölters (Pcia. de Bs. As.)⁶⁵⁶, donde estaban llevando a cabo una experiencia piloto de un bachillerato especializado en Ciencias Sociales.

⁶⁵⁵.-Cf. Gerardo Suárez. "Santo Domingo, IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. América Latina: ¿Moderna o postmoderna?, un debate que comienza"., en: LABARO. REVISTA DE LA FEDERACION DE CIRCULOS CATOLICOS DE OBREROS. Año: 58, N° 457, marzo-julio de 1993., Bs. As., pp. 5-6.

⁶⁵⁶.-Donde tuvimos a cargo el dictado de 5 horas de filosofía semanales, a un grupo de 15 adolescentes de 5º año.

Se nos otorgó libertad para armar el programa y decidimos plantear un estudio de la filosofía -materia bastante resistida por los alumnos del secundario por diversos motivos que sería muy largo analizar aquí- a partir de una metodología en donde confluyeran un estudio diacrónico y sincrónico simultáneamente.

Un recorrido diacrónico, partiendo desde el presente problematizado a partir del eje actual de la filosofía -a nuestro juicio modernidad/posmodernidad-, combinado con un estudio sincrónico limitado, que tomase sólo algunas áreas del vasto saber filosófico.

Fue así como pudimos armar una propuesta pedagógica donde concurren de manera original y didácticamente eficiente las cuatro posibles formas de encarar la materia:

- historia del pensamiento filosófico.
- abordaje por problemas.
- abordaje por disciplinas filosóficas.
- análisis de autores específicos.

Debimos hacer uso de la historia pero a ésta la pusimos de cabeza. Es decir, como dijimos antes, partimos del presente, del HOY y nos remitimos hacia el pasado en la medida que lo trabajado en clase nos lo demandaba.

Reflexionamos sobre autores y leímos fuentes directas, pero en un ejercicio más bien lúdico que consistía en sacarlos del "baúl del pensamiento" y confrontarlos con la problemática actual.

A ésto se agregó a su vez un elemento novedoso. El mismo surgió del diagnóstico realizado en las primeras semanas, del grupo humano con el cual se estaba trabajando, de las expectativas depositadas en el Plan de Formación especializado en Ciencias Sociales y de la mayor carga horaria que tiene la asignatura con lo cual es posible trabajar más a fondo con los alumnos.

La variación, consistió en realizar un quinto abordaje de la filosofía. En la praxis significó facilitar a los alumnos un contacto no tanto ya con el objeto de esta disciplina científica, sino con la metodología. Es decir con el método filosófico, para dar respuesta de este modo a la siguiente pregunta: ¿cómo se llega a ser un filósofo?. Cuestionamiento que es relevante, si partimos por aceptar que todos somos filósofos en potencia, aunque no sea ese nuestro título académico o nuestra profesión.

Los trabajos prácticos que propusimos como requisito de aprobación consistían en responderse a la pregunta sobre cómo se había hecho filosofía a lo largo de la historia del pensamiento y cómo era posible hacerla hoy. Todo esto a través de un taller vivencial.

Las experiencias de contactar la problemática postmoderna con actores del sistema educativo ha sido de incalculable valor y por ese motivo la expongo en esta introducción. De estos cursos han surgido muchísimos interrogantes y subtemáticas ligadas con el problema central de esta tesis: el cambio epocal y su desafío a la educación que han servido sobremanera en su redacción.

Por último -pero no por ello menos importante-, figura el aporte teórico recibido en el marco de los seminarios, jornadas y cursos del Doctorado en Ciencias de la Educación, que cursamos en la Universidad Católica de Córdoba.

En especial, es para destacar la síntesis conceptual a la que arribamos luego de cursar el Seminario sobre "Teoría de la Educación" a cargo de la Prof. Dra. Luisa Margarita Schweizer.⁶⁵⁷

A estos se suma el valiosísimo apoyo y guía de mi Directora de Tesis, la misma Prof. Dra. Schweizer, que nos permitió reformular la clave hermenéutica de la unidad en la diversidad, para aplicar a una mediación social concreta como es la **pedagogía**.

⁶⁵⁷.- (147 horas reloj). Segundo semestre de 1994 y marzo/abril 1995.

Apéndice II:

La ética en el horizonte postmoderno

1. El debate ético, propio de la modernidad.

Planteábamos en el capítulo uno de esta tesis, que una de las características de este horizonte postmoderno es la crisis por la que atraviesa la ética, lo cual ha dado lugar a hablar de el fin de la ética, o de la presencia de microéticas o éticas basadas en acuerdos netamente pragmáticos.

Examinemos un poco más en detalle en este apéndice, este desafío que nos presenta el cambio epocal que transitamos. Para eso debemos hacer un poco de historia. Esto nos llevará a los orígenes de la modernidad, y a la postura que ésta asumió frente al debate ético.

En el paradigma de base tradicional, las normas venían impuestas desde fuera, la moral era por lo tanto heterónoma y dirigida en su totalidad por la Iglesia y por su brazo secular, la autoridad civil consagrada por entero a Dios.

Esto hacia del mundo tradicional, una sociedad moralista, lo que no quiere decir que fuese moral. A veces ese moralismo mantenía y protegía realidades profundamente inmorales. Contra esta inmoralidad es que reaccionan los hombres de la modernidad. En primer lugar las personas ilustradas, pero luego mediante la educación y la comunicación se tornara una postura generalizada.

Se comienza a construir a partir del lugar privilegiado que le concede el paradigma moderno a la razón: una incipiente ética autónoma. El hombre está en el centro de la decisión ética y a partir de su reflexión va a intentar colocar normas.

Se busca superar la inmoralidad. En un primer momento a través de una forma diferente de obedecer el mandato Divino, que había puesto leyes racionales en todo y había dotado al ser humano de razón para descubrirlas y ajustarse a ellas. Cuando la razón subjetiva y la objetiva se encontrasen, se establecería en este mundo el Reino de la razón, es decir, la verdad y el Bien.

Sin embargo, este largo proceso iniciado en los albores de la Modernidad, va a generar una ruptura total de la razón con todo aquello que pueda relacionarla con lo trascendente. La ética queda sumergida en los límites de la mera inmanencia.

Esta pseudo-autonomía en el plano ético, irá creciendo de la mano del pensar en libertad, pero llegará un momento donde, este pluralismo ético, este convivir de múltiples autonomías, sufre un colapso. Ya no será posible hablar de morales autónomas, sino de la moral del más fuerte⁶⁵⁸.

Nuevamente el mal que se pretendía erradicar, la inmoralidad que es fuente de injusticia en especial con los más débiles, aflora pero con mayor fuerza y recursos dado los avances de la sociedad moderna. Frente a estas pretensiones totalitarias, impuestas en nombre de la razón, comienza a reaccionar el hombre postmoderno.

Algunos de sus teóricos -Vattimo, Lyotard, Lipovetsky⁶⁵⁹, Savater, etc...- darán un paso más adelante. Si el relativismo en el plano del pensar y la crisis de los metarrelatos conducían a la situación del fragmento, la única forma de sobrevivir, al fantasma de la coerción y el totalitarismo, en el plano de la vida cotidiana, consistirá en plantear el individualismo total, la ruptura de toda posibilidad de unidad.

Ya no habrá, por lo tanto una ética, ni multiplicidad de éticas, sino que se declarará el fin de la ética. Cada persona hará lo que le plazca. Se arriba así al reino de la anarquía postmoderna.

⁶⁵⁸.-Detrás de esta postura está el pensamiento filosófico de Friedrich Nietzsche, en especial su concepción sobre la vida. La voluntad de vivir, que es voluntad de poder y de dominación, reclama, la erección de un nuevo ideal: el del *Superhombre*, ya que el hombre es algo que debe ser superado.

El *Superhombre* es aquel en quien la voluntad de dominación se revela con toda su energía; está situado realmente más allá de la moral, vive en constante peligro y, por haberse desprendido de los productos de una cultura decadente, hace de su vida una lucha y un esfuerzo. El *Superhombre* tiene alguna moral, es la moral del señor opuesta a la del esclavo y a la del rebaño, y, por lo tanto, a la moral de la compasión, de la piedad, de la dulzura femenina.

⁶⁵⁹.-Recomendamos para quienes deseen profundizar aún más la temática ética en este horizonte postmoderno, un excelente trabajo de este autor, de reciente aparición en su traducción castellana. Cf. Gilles Lipovetsky. El crepúsculo del deber... Op. cit.

Esto desencadenará en el plano educativo la preminencia de prácticas -algunas veces en consonancia y otras en contraste con posiciones teóricas- que sostendrán como vital para la salud del educando, la eliminación de todo tipo de exigencias académicas y actitudinales, que puedan funcionar como expresiones y trabas para el alumno, propias de una ética formal o de contenidos.

2. El fin de la ética: la reducción del espacio y del tiempo.

Esta postura postmoderna encuentra sus supuestos básicamente a partir de dos lecturas que dan cuenta de la situación actual. En primer lugar, una reducción del espacio y, en segundo lugar una reducción del tiempo.⁶⁶⁰

¿Qué entendemos por "reducción del espacio"?

Hoy estamos frente a la paradoja de vivir cada día más, en una cultura planetaria, tener que pensar en términos de mundialidad y a su vez estar cada día más encerrados en una cultura que estimula el YO y se caracteriza por un fuerte narcicismo⁶⁶¹.

El crecimiento de este movimiento planetario trajo aparejado el derrumbe de espacios donde poder compartir. Hoy más que nunca las instituciones tradicionales:

⁶⁶⁰.-Cf. Aldo Giordano. "Cultura senza etica? Una fenomenología del postmoderno". en: AAVV. La Questione Etica. Una sfida dalla memoria. Roma. Città Nuova. Ed. 1990. pp. 25-44.

⁶⁶¹.-En educación este narcicismo puede manifestarse por ejemplo, en la unilateralidad con que se acentúa la persona del educando. En muchos casos considerándose, con esta terminología economicista, tan en boga por estos tiempos, como un cliente, con plenos derechos y muy pocas o casi ninguna obligación, a no ser la de abonar los aranceles. Se olvida así que en la Comunidad Educativa, existen derechos, pero también obligaciones y que por supuesto los miembros no son sólo los alumnos, existen otros tan importantes como él y sin los cuales no podríamos hablar de un proceso educativo.

patria, familia, Iglesia, están en crisis. Se vive una situación de "desterritorialización".⁶⁶²

¿Cuál es la causa? El proceso de fragmentación, el cual inunda la postmodernidad, anida en su seno un fuerte movimiento egocéntrico.

...una mentalidad "sin espacio" puede ser todavía la expresión de una cultura que no admite la distancia-separación-diferencia-diversidad entre el yo y la alteridad (la alteridad de la naturaleza, del otro hombre y -a nivel más fundante- del absoluto).⁶⁶³

Pero también dijimos ya que este pensamiento se nutre de una segunda tensión: la reducción del tiempo. En el horizonte postmoderno se vive el presente, todo se instala en lo cotidiano y no tiene proyección⁶⁶⁴. *"La postmodernidad es una época que hace superflua la memoria y el riesgo. En la simultaneidad no hay pasado ni futuro. Sólo presente."*⁶⁶⁵ La historia ha llegado a su fin⁶⁶⁶.

⁶⁶².-Ibidem. p. 28

⁶⁶³.-Ibidem. p. 28. (trad.: propia).

⁶⁶⁴.-Véase al respecto el interesante análisis que hace Damián Tabarovsky, sobre el aterrizaje que realizará con su avioneta el joven alemán Mathias Rust, en la Plaza Roja de Moscú el 29 de mayo de 1987, violando todas las medidas de seguridad y defensa. El columnista del diario Clarín, presenta a este joven como un "a-héroe", ya que la admiración para con él no funciona como con los héroes televisivos, sino que termina cuando concluye la novedad. Y en el caso de Rust la novedad acaba con el hecho mismo, es una gloria efímera. Su aventura es perecedera, se agota al mismo tiempo que se realiza. Su acción no busca horizonte pragmático alguno. Nada lo guió más que el vértigo, el deseo. Esto transforma a la aventura de Rust en una experiencia estética, pero de una estética que privilegia lo inútil. "Una estética de la deriva, de lo heterogéneo, de lo impredecible. De lo más banal convertido en crítico". Cf. Damián Tabarovsky. "El extraño aterrizaje de Mathias Rust", en CLARIN, Bs.As., jueves 25 de agosto de 1994, Suplemento: Cultura y Nación, p.8.

⁶⁶⁵.-Carlos Cullen. "Ética y posmodernidad". Op. cit. p. 182.

⁶⁶⁶.-Aunque esto es muy claro y notorio en la manera de vivir postmoderna, no lo es tanto en la reflexión filosófica, -en especial en aquéllos enrolados en la postmodernidad de resistencia- y es aquí donde cabe hacer una distinción.

Mientras los teóricos de la postmodernidad parecen sostener mediante su discurso que la estrategia consiste en romper con la modernidad, a partir de negar la idea de progreso, y a partir de allí proclamar lo caducidad categoría tales como: proyecto, emancipación, novedad, superación, etc... En realidad, lo que pretenden, es que el situarse en el presente, no implique entender a éste como un tiempo homogéneo y vacío, sino como un tiempo pleno, un *tiempo-ahora*, como sostiene Walter Benjamín. Donde

Esto provoca que se viva la vida como un juego⁶⁶⁷. *"Es la apología de la distracción, de un pensar como pulsión continua"*.⁶⁶⁸

Esta doble tensión -el no tener espacio y no reconocer la alteridad y a su vez disolver la historia y, por lo tanto, no tener futuro- conduce a la negación de cualquier planteamiento ético. No hay lugar ni tiempo para una reflexión ética.

En la articulación entre individuo y colectividad -polis, nación, planeta- y en la articulación entre presente y futuro -medios y fines, hechos y normas, eficacias y goces- a la ética se le va la vida. Y quizás de eso se trate en la incertidumbre postmoderna: una ética exangüe, débil, sin defensas.⁶⁶⁹

la historia no es más aquella del sacrificio necesario del presente en el altar del progreso sino la de su presencia y posible recuperación.

Entender cada presente como *tiempo-ahora* abre la posibilidad a una concepción no moderna, que no se sitúa bajo la advocación del fin de la historia sino que incita a la proliferación, a la multiplicidad. Es desde esta postura, que afirma la tenacidad del presente, desde donde se buscan salidas, desde donde se edifica una nueva posibilidad.

Cf. Patxi Lanceros. "Apunte sobre el pensamiento destructivo", en: Gianni Vattimo y otros. En torno a Op. cit. pp. 137-159.

⁶⁶⁷.-Es importante entender que lo lúdico en sí no tiene nada de censurable. Es más, pensamos que el juego es una de las estrategias metodológicas que deben acentuarse en la escuela de hoy para intentar que los alumnos retomen el interés por el estudio. Sin embargo; lo criticable en este horizonte postmoderno es el fundamento filosófico, que subyace en muchas propuestas basadas en la recuperación de la dimensión lúdica. Tal es el caso por ejemplo, de toda la línea *vitalista*, la cual a partir de un reduccionismo y una unilateralidad en el estilo de pensar que pretende imponer un sentimiento difuso de aversión hacia el espíritu y toda manifestación de vida espiritual, se transforma en "...una fuente de temible opresión espiritual para el hombre, porque lo es de asfixia lúdica". Esta tendencia ideológica atrofia la contribución de lo lúdico a la actividad creativa. Al absolutizar categorías como vida, libertad y sí mismo, y aislarlas de toda reflexión racional, eliminan las pautas de interpretación, que el maestro realiza en su labor mediacional, y que hacen del juego un campo creativo, alumbrador de sentido y posibilitador de criterios personales de actuación. Cf. Alfonso López Quintás. Op. cit. pp. 31 y 144-146.

⁶⁶⁸.-Aldo Giordano. op. cit. p. 33. (trad.: propia).

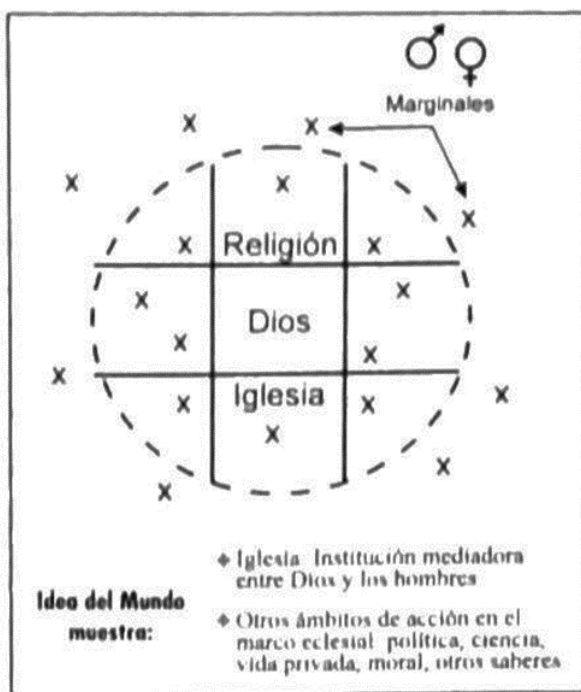
⁶⁶⁹.-Carlos Cullen. op. cit. p. 171.

ANEXO I

EL ESQUEMA DEL TA-TE-TI

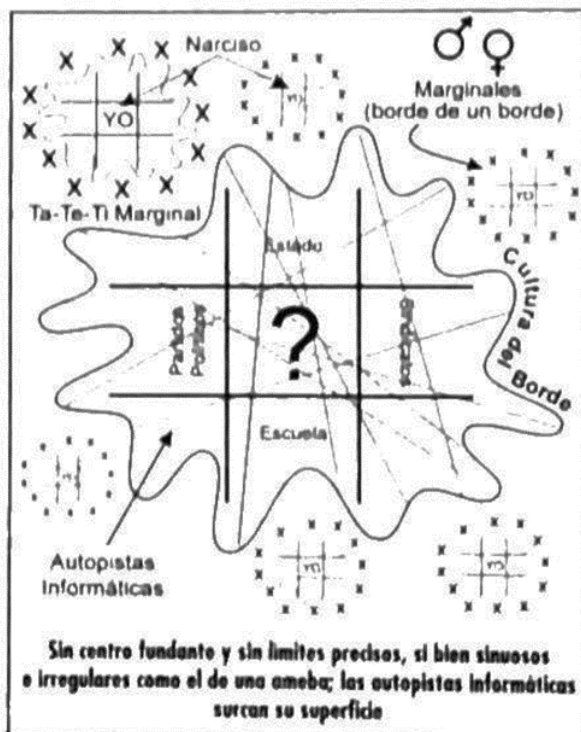
CLÁSICO: Cosmos = Orden

MEDIOEVO: Dios fundamento de la Religión y de la Iglesia



MODERNIDAD: Antropocentrismo

HORIZONTE POSTMODERNO



ANEXO II

ETAPAS EN EL RECORRIDO,

HACIA UN HORIZONTE POSTMODERNO

| | | | | |
|-----------------------|----------------------------|-------------|-------------------------------|--------------------|
| apertura | particularismo | deformación | rizoma(*) | desplazamiento |
| heterodoxia | marginalidad | otredad | desintegración | fin de la historia |
| eclecticismo | ruptura | difracción | crisis de los metarrelatos | discontinuidad |
| fragmentación | revuelta | caos (**) | desconstrucción | nihilismo |
| incredulidad (***) | dadaísmo epistemológico | desreacción | crisis de las ideologías | dispersión |

Este será nuestro recorrido hacia el horizonte que no por casualidad se iniciará con la apertura -si es que queremos dar un orden al recorrido a través del reino de lo imprevisible-, la cual rompe con todo tipo de esquemas dogmáticos, en especial aquellos que han nacido de la racionalidad científico-técnica de la modernidad. Ese es el punto de partida, en cambio el de llegada recae en la dispersión, lógico corolario de este trayecto. Se pierden allí todos los patrones, canones y reglas, lo que conduce al sujeto a una situación de quiebre a nivel óptico.

(*) Jacobo Muñoz. ‘Inventario provisional (Modernos, postmodernos, antimodernos)’ en REVISTA DE OCCIDENTE, N° 66 1986, Madrid, España, pp. 5-22. (p.7).

(**) Es difícil precisar el significado de esta palabra. “Originalmente *jaos (chaos)* en griego significa *espacio inmenso y tinieblas*. En sentido derivado designa estado de *confusión* y de *mezcla*” (...) “Pero singularmente es digno de estudio la concepción del caos en la filosofía de los griegos. La imaginación de algunos hizo del caos una divinidad...” (...) “Un ser independiente de Dios. Así dice Hesíodo: lo primero que existió fue el caos, de aquí se originaron concepciones panteístas de la divinidad” Cf. Enciclopedia Universal... Op. cit., Tomo XI p. 396.

Podemos avanzar un poco más en su significación para el hombre actual a partir de su antónimo: orden.

El orden sería para Santo Tomás: “...la disposición de una pluralidad de cosas u objetos de acuerdo con la autoridad y la posterioridad, en virtud de un principio”. Cf.

José Ferrater Mora. Diccionario de Filosofía Abreviado. Bs. As., Edic. Sudamericana, 16 ed. 1986. pp. 316-317. (el subrayado es nuestro).

Lo que importa resaltar es el *principio*, en base al cual se establece el ordenamiento. Hay aquí una metafísica subyacente. En la modernidad, esta noción sufre un proceso de desontologización, ya no se entiende la idea de orden como referente al ser, sino que de acuerdo a la tendencia a subrayar las cuestiones gnoseológicas, parece como si el orden fuera primeramente para muchos autores modernos, concerniente a la esfera del conocer.

Hoy en nuestro horizonte postmoderno, frente a la vigencia de un pensamiento débil -que sustenta una ontología cuyo fundamento es un ser empobrecido-, el caos se yergue como pivote de un nuevo paradigma. La nueva divinidad.

Nos parece apropiado ilustrar esta idea de la presencia del caos en el horizonte postmoderno con la descripción de la imagen iconográfica con la cual los clásicos representaban el caos: “Una figura mitad hombre, mitad mujer, cuya parte interior del cuerpo está entre nubes; sostiene un zodiaco partido en una mano y en la otra una antorcha encendida, teniendo a, sus pies un jarro vertiendo agua y una veleta, como expresión de los elementos en revuelta confusión”. Cf. Enciclopedia Universal... Op. cit., Tomo XI, p. 397.

Para un análisis pormenorizado de la teoría del caos y su influencia en el campo de las ciencias sociales, recomendamos Cf. Georges Balandier. El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento. Barcelona, De. Gedisa, 2º ed. octubre 1994, orig. francés 1988.

(***) Es este un concepto teológico, definido como: “... todo acto que se opone a la fe. La incredulidad se caracteriza por la ausencia o la destrucción real de la virtud infusa de la fe (*habitus fidei*). Es por consiguiente una forma de infidelidad. La infidelidad puede considerarse antes o después de haber adquirido el alma el hábito infuso de la fe: en el primer caso no se ha llegado a adquirir y por tanto, la infidelidad es negativa: en el segundo la infidelidad es positiva y consiste en la renuncia y navegación voluntaria de sus creencias, y este es propiamente el pecado de incredulidad” Cf. Enciclopedia Universal Ilustrada, Europeo-Americana, Tomo XXVIII, I parte. Barcelona, Hijos de J. Espasa, editores, 1940, p.1203.

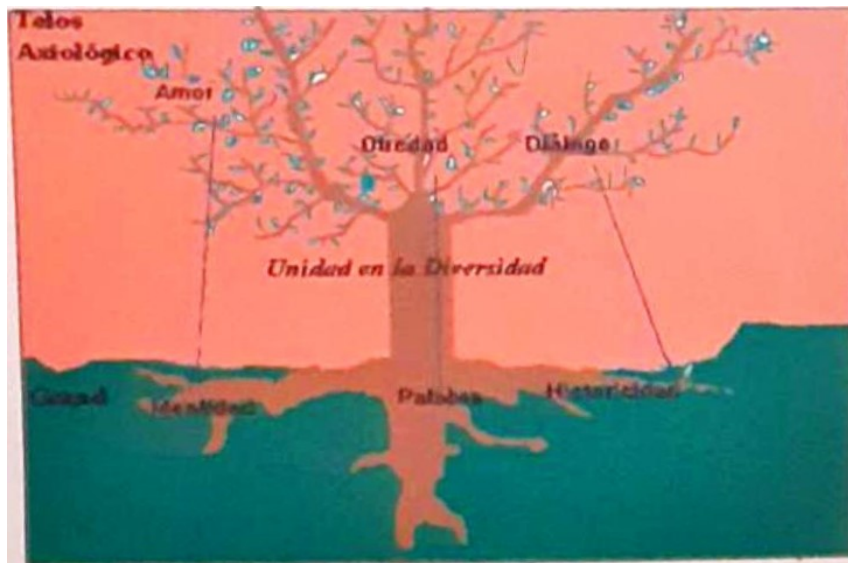
Sintetizando es la actitud del apóstol Tomás, ante la resurrección de Jesús: “*No creeré sino cuando vea la marca de los clavos en sus manos, meta mis dedos en el lugar de los clavos y palpe la herida del costado*” (Jn 20,25), Hoy podríamos aggiornar esta frase bíblica diciendo: No creeré hasta tanto no aparezca por TV. Aunque se sepa que los mass-media, pertenecen a una cultura de la hiperrealidad y del simulacro.

Esta posición de incredulidad se asemeja en mucho a la que se percibe en el hombre anclado en la postmodernidad: el descreimiento, en primer lugar en el valor de lo social, luego en los otros y por fin en sí mismo.

Si el abandonarse a las certezas muchas veces nos puede conducir irremediabilmente a una muerte segura, la incredulidad patológica, provoca algo peor, una especie de parálisis que nos hace vivir la vida cerrados en nosotros mismos, hasta que llegue el fin, aunque no creamos que existe.

ANEXO III

CLAVE HERMENEUTICA



Clave interpretativa del texto:

1.-Telos axiológico: que dado el marco de la unidad en la diversidad. no es utópico sino heterotópico y está formado por tres principios valóricos. que se Interrelacionan entre formando un verdadero entramado

1.1 .-el amor: entendido como ágape, que actúa como canal del reencuentro con el si mismo

1.2 .-la otredad: es el valor que sostiene la relación yo-tu fundada en la palabra

1,3.-el diálogo: que está enraizado en el ámbito pedagógico reencantado -"el entre los dos"- provocando de esta forma la apertura a la historicidad

2.-Grund: Se busca reconstruir la ontología en crisis. -echar las bases, un nuevo fundamento o razon- para un ser humano castigado por el imperio de lo efímero y el entramado del pensamiento débil Para lograrlo hemos puesto el acento en tres Pilares

2.1.-la identidad: la búsqueda de la identidad propia. es decir la formación del si mismo. pasa por la expresión y confrontación de experiencias existenciales

2.2.-la palabra: dirigida al otro apertura no desde una que cerrada óptica en racionalista que busca la maximización sino desde la apertura total que con asiento en el amor, que proclama optimación de la relación

23.-la historicidad: posibilidad de experimentarse como sujetos hacedores de histona

3.-El Tronco: Unidad en la diversidad que permite.

3. 1.-la relación entre los principios valóricos y los fundamentos

- 3.2.-abnr un camino en la reflexión teórica y en la praxis educativa actual
- 3.3.-a partir de la novedad de lo fragmentario y desde los bordes del horizonte postmoderno. empezar a tejer una fina trama de relaciones. reconstruyendo de esta forma parte del deteriorado tejido social

BIBLIOGRAFÍA

1.-Fuentes:

AAVV. Aprender a ser. La Educación del futuro. Madrid, Alianza/Unesco., 9º ed. 1982, (1º ed. 1973).

----. Dialogo Fra le culture. Chiesa e umanesimo Planetario. Roma. Città Nuova Ed. 1988.

----. La questione Etica. Una sfida dalla memoria. Roma. Città Nuova. ed. 1990.

----. Modernidad y Postmodernidad. Madrid, Alianza Ed., 1988,

----. ¿Posmodernidad? Bs. As. Ed. Biblos. 1988.

ABERASTURY A, y KNOBEL, M. La adolescencia normal. Bs.As. Paidós, 1995.

ALLERBECK, Klaus y ROSEN MAYR, Leopold. Introducción a la Sociología de la Juventud. Bs. As. Ed. Kapelusz, 1979.

AUGE, Marc. Los "no lugares" espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona. Ed. Gedisa, 1993.

BALANDIER, Georges. El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento. Barcelona, Ed. Gedisa, 2 ed. octubre 1994, orig. francés 1988.

BARCELLONA, Pietro. Postmodernidad y Comunidad. El regreso de la vinculación social. Madrid. Ed. Trotta, 1992, 1990 orig. Torino, Italia.

BATESON, Gregory. Mente y Espíritu. Bs.As., Amorrortu, 1985.

----- Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre. Bs.As., Planeta-Carlos Lohle, 2 reimp, octubre 1992, orig. USA, 1972.

BAUDRILLARD, Jean. De la seducción. España, Planeta/Agostini, abril de 1994, ori. 1989.

------. Las estrategias fatales. Barcelona. Anagrama. 1984.

BELL, Daniel. El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social. Madrid. Alianza Editorial. 1976.

------. Las contradicciones culturales del capitalismo. Madrid. Alianza Editorial. 2ed. reimpresión. 1987.

BERGER, Brigitte, BERGER, Peter y Kellner, Hansfried. Un mundo sin hogar. Modernización y conciencia. Santander, Sal Terrae, 1979.

BERGER, Peter L.. Rumor de ángeles. La sociedad moderna y el descubrimiento de lo sobrenatural. Barcelona. Ed. Herder. 1975. 1ed. 1968.

BERMAN, Morris. El reencantamiento del mundo. Santiago. Ed. Cuatro Vientos. 1987.

BÖHM, Winfried. ¿Pedagogía masculina-educación femenina?. Washington, Interamer/OEA, 1993.

BOLLNOW, Otto Friedrich. Filosofía de la esperanza. El problema de la superación del existencialismo. Bs.As., Compañía General Fabril Editora, 1962.

BUBER, Martín. El rabí de la buena fama. Cuentos jasídicos. Bs.As. Ed. Proyectos Editoriales, 1998.

------. ¿Qué es el hombre?. Madrid, FCE, 14 reimp 1990. 1 ed en hebreo 1942.

------. Yo y tú. Bs.As., Ed. Nueva Visión, 1977.

BUNGE, Mario. Mente y Sociedad, Ensayos irritantes. Madrid, Alianza Ed. 1989.

BURNIER, Radha. Regeneración Humana. Conferencias y Debates. Barcelona, Ed. Teosófica SCooC. Ltda. 1991.

CASTIÑEIRA, Angel. La experiencia de Dios en la postmodernidad (premio francesc eiximenis 1988). Madrid, PPC Editorial, 1992.

COMISION INTERNACIONAL PARA EL APOSTOLADO EDUCATIVO DE LA COMPAÑIA DE JESUS (ICAJE). Pedagogía Ignaciana. Planteamiento Práctico. La Paz, Provincia de Bolivia de la Compañía de Jesús, 1993.

COMPAÑIA DE JESUS. Características de la Educación en la Compañía de Jesús. Caracas, Ed. Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE), Enero de 1987.

CONFERENCIA EPISCOPAL ARGENTINA. Consulta la Pueblo de Dios. Informe Nacional. Bs.As. Oficina del Libro, 1990.

CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO.(CELAM) (comp.). Religión y Cultura. Perspectivas de la Evangelización de la cultura desde Puebla. Bogotá, CELAM, 1981

-----, Santo Domingo. Conclusiones. IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Octubre 12-28 de 1992. Nueva Evangelización-Promoción Humana-Cultura Cristiana. Jesucristo Ayer-Hoy y Siempre (Cf. Hebreos 13,8). Conferencia Episcopal Argentina. Oficina del Libro. Bs. As. Diciembre de 1992.

DIAZ, Carlos. Los nuevos jóvenes de la vieja Europa. Madrid. Ed. Libertarias, 1989.

-----, Nihilismo y estética. (Filosofía de fin de milenio). Madrid, Ed. Cincel, 1 reimp. agosto de 1988.

DÜRCKHEIM, Karlfried Graf. Experiencia de la Trascendencia. Barcelona, Ed. Luciérnaga, 1 ed., enero 1992.

DURKHEIM, Emile. La Educación Moral. Bs.As., Ed. Losada, 1947.

ELIAS, Norbert. La soledad de los moribundos. México. FCE. 1 ed. 1987.

FINKIELLKRAUT, Alain. La derrota del pensamiento. Barcelona, Ed. Anagrama, 5 ed. noviembre 1990, 1 ed. 1987.

------. La sabiduría del amor. México, Gedisa, 1 reimp. 1988, orig. francés 1984.

FORTE, Bruno. La teología como compañía, memoria y profecía. Salamanca. Ed. Sígueme, 1990.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI, 1 ed 1993, 1 ed. portugués 1992.

FOSTER, Hall (comp.). La postmodernidad. Barcelona. Ed. Kairos. 2ed. noviembre de 1986.

FULLAT, Octavi. Política de la educación. Politeya - Paideia. Barcelona, Ed. CEAC, 1994.

GADAMER, Hans-Georg. Verdad y método. Tomo I. Salamanca, Ed. Sígueme, 4 ed. 1991.

------. Verdad y método. Tomo II. Salamanca, Ed. Sígueme, 1 ed. 1992.

GASTALDI, Italo Francisco s.d.b.. Educación y evangelizar en la postmodernidad. Quito/Ecuador, Ed. Abya-Yala, abril de 1994.

GUARDINI, Romano. El ocaso de la Edad Moderna. Un intento de orientación. Madrid. Ed. Guadarrama. 2ed. 1963.

------. La aceptación de sí mismo. Las edades de la vida. Madrid, Ed. Cristiandad, 1977.

------. Mundo y Persona. Ensayos para una teoría cristiana del hombre. Madrid, Ed. Guadarrama, 1963, orig. alemán, Berlín, agosto 1939.

HABERMAS, Jürgen. El discurso filosófico de la Modernidad (doce lecciones). Madrid, Taurus, 1989, 1 reimp, orig, 1985, (alemán).

------. Teoría de la acción comunicativa. 2v. Madrid. Ed. Taurus. 1987.

HÄRING, Bernhard. El existencialismo cristiano. Realización de la persona en la sociedad moderna. Barcelona, Ed. Herder, 1971, orig. Nueva York, 1968.

HEMMERLE, Klaus. Caminos para la unidad. Huellas de un camino teológico y espiritual. Madrid. Ed. Ciudad Nueva. 1986.

------. Tesi di ontologia Trinitaria. Per un rinnovamento della filosofia cristiana. Roma. Città Nuova Editrice, 1986, orig. alemán. 1976.

KENTENICH, José P. Hacia el padre. Oraciones para uso de la Familia de Schoenstatt. Chile, Ed. Patris, 2 ed. 1981.

------. Mi filosofía de la educación. Santiago, Chile, Ed. Schoenstatt, agosto de 1985.

KRISHNAMURTI, Jiddu. Cartas a las escuelas. Barcelona, Edhasa, 1984.

KUHN, Tomas S. La estructura de las revoluciones científicas. México. F.C.E. ed.orig. 1962. 2da. reimpresión. 1975.

KÜNG, Hans. Proyecto de una ética mundial. Bs.As., Planeta/Agostini, 1994. orig. alemán. 1990.

------. Teología para la posmodernidad. Fundamentación ecuménica. Madrid. Alianza Editorial, 1989.

KUSCH, Rodolfo. América profunda. Bs.As., Ed. Bonum, 1986.

------. Esbozo de una Antropología Filosófica Americana. Bs.As., Ed. Castañeda, 1978.

------. Geocultura del Hombre Americano. Bs.As., Fernando García Cambeiro, 1976.

------. La seducción de la Barbarie. Análisis herético de un continente mestizo. Bs.As., Ed. Fundación Ross S/F.

LIPOVETSKY, Gilles. El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos. Barcelona, Ed. Anagrama, 2 ed. noviembre 1994, Orig. francés 1992.

------. La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona. Anagrama. 1986.

LOPEZ QUINTAS, Alfonso. La juventud actual entre el vértigo y el éxtasis. Creatividad y educación. Bs.As., Ed. Docencia, 1 ed. 1981.

LOYOLA, San Ignacio de. Obras Completas. Madrid, BAC, 1977.

LUHMANN, Niklas. El amor como pasión. La codificación de la intimidad. Barcelona, Ed. Península, 1 ed. enero 1985, orig. alemán 1982.

------. Teoría política en el Estado de Bienestar. Madrid, Alianza Editorial, 1993, orig. 1981 (alemán).

----- y SCHORR, Karl Eberhard. El Sistema educativo (problemas de reflexión). México, Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993, orig. 1988 (alemán).

LYOTARD, Jean-François. La condición posmoderna. Informe sobre el saber. Madrid. Ed.Cátedra-Teorema. 3 ed. 1987.

------. La posmodernidad (explicada a los niños). España. Ed. Gedisa. 1987.

MANTOVANI, Juan. La educación y sus tres problemas. Bs.As., Librería El Ateneo Ed., 12 ed., reimp, 1983, orig. 1943.

MARDONES, José María. Capitalismo y Religión. La religión política neoconservadora. Santander. Ed. Sal Terrae. 1 ed 1991. Colección presencia social Nº 1.

-----, Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica. Barcelona. Anthropos. 1991.

-----, Postmodernidad y Cristianismo. El desafío del fragmento. Santander. Ed. Sal Terrae. 1988.

-----, Postmodernidad y neoconservadurismo. Reflexiones sobre la fe y la cultura. Navarra, Ed. Verbo Divino. 1991.

MARINA, José Antonio. Ética para náufragos. Barcelona, Ed. Anagrama, 4 ed. setiembre 1995.

MARITAIN, Jacques. La educación en este momento crucial. Bs.As., Ediciones Desclee, de Brouwer, 2 ed. 1954.

MASSUH, Victor. Agonías de la razón. Bs.As., Ed. Sudamericana, 1994.

-----, El llamado de la Patria Grande. Bs.As. ed. Sudamericana, 1983.

-----, La flecha del tiempo. En las fronteras comunes de la ciencia, la religión y la filosofía. Bs.As., Ed. Sudamericana, 2 ed. mayo de 1990, 1 ed. abril de 1990.

-----, Nihilismo y experiencia extrema. Bs.As. Ed. Sudamericana. 2 ed. agosto de 1976.

-----, Sentido y fin de la historia en el pensamiento religioso actual. Bs.As. EUDEBA, Colección Ensayos. 1963.

MC LUHAN, M. La comprensión de los medios como extensiones del hombre. México, Ed. Diana.

MEVES, Christa. Juventud manipulada y seducida. Peligros de la sociedad de consumo. Barcelona, Ed. Herder, 1980, 2 ed. orig. alemán 1971.

MORANDE, Pedro. Cultura y modernización en América Latina. Ensayo sociológico acerca de la crisis del desarrollismo y de su superación. Santiago. Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. abril de 1984.

NIETZSCHE, Federico. "El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza (1871-1872)", en: Obras Completas, Tomo V, Bs.As., Aguilar, 5 ed. 1963, pp. 138-194.
ONETTO, Fernando. Con los valores, ¿quién se anima?. Bs.As., Ed. Bonum, 1994.

PARKER, Cristián. Otra Lógica en América Latina. Religión popular y modernización capitalista. Santiago, FCE, 1993.

PAULO VI. Populorum Progressio. Carta Encíclica de su Santidad el Papa, sobre el Desarrollo de los Pueblos. Bs.As., Ed. Plus Ultra, 1967.

PIÑERA, Bernardino C. El reencantamiento de la vida. Chile, Ed. Los Andes, 1993.

POUPARD, Paul. Buscar la verdad en la cultura contemporánea. Bs.As., Ciudad Nueva, 1 ed, 1995.

PROHASKA, Leopold. Pedagogía del Encuentro. Barcelona, Ed. Herder, 3 ed. 1981, orig. alemán 1961.

QUINZA LLEO, Xavier. La cultura del deseo y la seducción de Dios. Bilbao, Sal Terrae/Fe y Secularidad, Cuadernos F y S, N° 24, 1993.

RODRIGUEZ MAGDA, Rosa María. La Sonrisa de Saturno. Hacia una teoría transmoderna. Barcelona. Anthropos. 1 ed. Nov. 1989.

ROJAS, Enrique. El hombre light. Una vida sin valores. Madrid, Ed. Temas Hoy S.A., 8 ed., mayo de 1994.

ROZITCHNER, Alejandro. Filosofía para chicos. Diario de una experiencia. Bs.As. Coquena Grupo Editor, Libros del Quirquincho. 1992.

SABATO, Ernesto. Apologías y Rechazos. Bs.As., Ed. Seix Barral, 1979-1991, (1993).

------. Heterodoxia. Bs.As., Emecé, 1953.

------. Hombres y Engranajes. Reflexiones sobre el dinero, la razón y el derrumbe de nuestro tiempo. Bs.As., Ed. Emecé, 1951.

------. Uno y el Universo. Bs.As., Ed. Sudamericana, 2 ed. agosto 1948.
SACHERI, Carlos A. El orden natural. Bs.As. Ediciones del Cruzamante. 1980.

SARLO, Beatriz. Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina. Bs.As., Ariel, 2 ed. setiembre, 1994.

SARTRE, Jean-Paul. Es existencialismo es un humanismo. Bs.As. Sur, 8 ed. mayo de 1980.

SAVATER, Fernando. Episodios pasionales. Madrid. Ediciones Libertarias.1986.

------. Ética para Amador. Bs.As. Ed. Ariel, 1993, 2 reimp.

------. Invitación a la ética. Bs.As., Planeta/Agostini, 1994, orig. 1982.

------. La Filosofía tachada precedida de nihilismo y acción. Madrid. Taurus Ediciones S.A., 1984, reimp.

------. Sin contemplaciones. Bs.As., Espasa Calpe/Ariel, 1 ed., 1994.

SCHIEFELBEIN, Ernesto y TEDESCO, Juan Carlos. Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina. Bs.As. Ed. Santillana, abril de 1995.

SUDBRACK, Josef s.j. La Nueva Religiosidad. Un desafío para los cristianos. Madrid. Ed. Paulinas, 1990

TOFFLER, Alvin. Avances y premisas. Barcelona, Paz y James Ed. 1 ed. 1983.

------. La Tercera Ola. Barcelona, Plaza y Janes S.A. Ed., 2 ed, 1980.

TOLA DE HABICH, Fernando. Ética para el Bichorro. España, Ed. Libertarias/Prodhuvi S.A., 1 ed. setiembre 1944.

VATTIMO, Gianni. El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna. Barcelona. Gedisa. 1986.

-----, Ética de la interpretación. Bs.As. Paidós. 1 reimp, 1992.

----- y ROVATTI, Pier Aldo (comp.) El pensamiento débil. Madrid. Ed. Cátedra. 1988.

----- y otros. En torno a la posmodernidad. Barcelona. Anthropos. 1991. 1 reimp. 1 ed. septiembre de 1990.

WEBER, Max. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Barcelona. Ed. Península, 9 reed. noviembre de 1989.

WELTE, Bernhard. Dialéctica del amor. Bs.As., Ed. Docencia, 1984.

ZUBIRI, Xavier. Inteligencia Sentiente. Madrid, Alianza, 1980.

2. Literatura crítica:

AAVV. Cientificismo, Modernidad y Educación. Bogotá, Colombia, Universidad Nacional, 1990.

----. Hacia un nuevo humanismo. Primer Seminario interdisciplinario. 9-16 de setiembre de 1973. Embalse Río Tercero. Córdoba-Argentina. Intercambio Cultural Alemán-Latinoamericano. Bs.As., Ed. Bonum, 1 ed., 1974.

---- (coordinador José Tono Martínez). La polémica de la posmodernidad. Madrid, Ed. Libertarias, 1986.

----. Los confines de la Modernidad. Diez años después de Heidegger. Barcelona, Ed. Granica, 1988.

-----. Textos para pensar. Bs. As. Ed. Perfil, para Revista Noticias, Febrero de 1996.

AROCENA, Felipe. La modernidad y su desencanto. Modernos, posmodernos y neoconservadores en el discurso sociológico. Pocitos, Vinten Editor, 1991.

AZCUY, Eduardo A. (comp.) Kush y el pensar desde América. Bs.As., Fernando García Cambeiro, 1989.

BAGGIO, Antonio M. y SUAREZ, Gerardo A. "New Age". ¿Moda o desafío?. Bs.As. Ed. Ciudad Nueva, 1 ed. 1994. 80 pág.

BALDUCCI, Ernesto. "La moral del hombre planetario", en: ENCUENTRO, N° 46, octubre de 1987, Lima/Perú, pp. 154-159.

BOIXADOS, Alberto. El nuevo orden mundial y el Movimiento de la New Age o Humanismo Cósmico. Bs.As., Ed. Theoría, 1994.

CARELLI, Dino; PETTY, Miguel Ambrosio s.j. y SCHWEIZER, Luisa Margarita. ¿Educación de calidad frente al siglo XXI? Curso de Rectores CONSUDEC. Conferencias. Bs.As., Santillana Ediciones, 1994.

CASULLO, Nicolás. (comp.). El debate modernidad-postmodernidad. Bs. As. Puntosur editores. 3era. ed. septiembre de 1991.

COHN, Norman. En pos del Milenio. Revolucionarios, milenaristas y anarquistas místicos de la Edad Media. Madrid, Ed. Alianza Universidad, 3 ed, 1985. orig.1957.

CLOTET, Joaquín, Prof. Dr. "La pretendida autonomía de la ética y la exclusión de principios trascendentes de fundamentación para una Ética de la Postmodernidad", (ponencia presentada en el Tercer Congreso Mundial de Filosofía Cristiana), en: Dios en la Metafísica y en la Moral. Dios y la Ciencia actual (tomos 3 y 4). Quito, Ecuador, Pontificia Universidad Católica del Ecuador y la Asociación Católica Ecuatoriana de Filosofía Cristiana, 1991.

COLOM, Antoni J. y MELICH, Joam-Carles. Después de la Modernidad. Nuevas Filosofías de la Educación. Barcelona, ed. Paidós, 1 ed. 1994.

CORAGGIO, José Luis. Desarrollo humano, economía popular y educación. Bs.As., REI Argentina S.A./Instituto de Estudios y Acción Social/AIQUE Grupo Editor S.A., abril 1995.

COX, Harvey. La religión en la ciudad secular. Hacia una teología post-moderna. Santander. Ed. Sal Terrae. 1985.

CRISTIANISME I JUSTICIA (comp.). De cara al tercer milenio. Lecciones y desafíos. Barcelona/Santander, Cristianisme i Justicia y Sal Terrae, 1994.

-----, El neoliberalismo en cuestión. Barcelona/Santander, Cristianisme i Justicia y Sal Terrae, 1993.

DAVIS, J.C. Utopía y sociedad Ideal. Estudio de la literatura utópica inglesa 1516-1700. México, FCE, 1 ed. 1985.

DE LA TORRE, Alberto Clemente. Física cuántica para filósofos. Bs.As. FCE, 1 ed. 1992.

DUBIEL, Helmut. ¿Qué es neoconservadurismo?. Barcelona, Anthropos, 1 ed 1993. Orig. alemán, 1985.

ECHEVERRIA, Rafael. El Buho de Minerva. Introducción a la filosofía moderna. Santiago. Academia de Humanismo Cristiano. PIIE. 1988.

ELLUL, Jacques. Los nuevos poseídos. Bs.As., Monte Avila, 1978.

FERRARO, Ricardo A. Educados para competir. Los argentinos frente a los mitos y realidades del siglo XXI. Bs.As., Ed. Sudamericana, 1995.

FLACSO - FUNDACION CONCRETAR - FUNDACION FORD - OREALC/UNESCO. ¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina. Bs.As., Miño y Dávila editores S.R.L., marzo de 1995.

FOLLARI, Roberto A. Modernidad y Posmodernidad: una óptica desde América Latina. Bs.As., Aique, Grupo Editor S.A., 1992.

-----, Posmodernidad, Filosofía y Crisis Política. Bs.As., REI, IDEA y AIQUE, 1 ed. octubre de 1993.

FRANK, Manfred. La piedra de toque de la individualidad. Reflexiones sobre sujeto, persona e individuo con motivo de su certificado de defunción posmoderno. Barcelona, Ed. Herder, 1995, orig. alemán 1986.

FRONDIZI, Risieri y GARCIA, Jorge J.E. (comp.). El hombre y los valores en la Filosofía Latinoamericana del siglo XX. Antología. Madrid, FCE, 1 ed, 1975.

GARCIA CANCLINI, Néstor. Culturas híbridas. estrategias para entrar y salir de la modernidad. Bs.As., Ed. Sudamericana, 1992.

GELLNER, Ernest. Posmodernismo, razón y religión. Barcelona, Paidós, 1 ed. 1994, orig. ingl. 1992.

GERVILLA, E. Postmodernidad y Educación. Madrid, Dykinson, 1993.

GILBERT, Roger. Las ideas actuales en pedagogía. México, Grijalbo Ed., 1984, 3 ed. ori. 1976, francés.

GLUSBERG, Jorge. Moderno/Postmoderno. De Nietzsche al Arte Global. Bs.As. Emecé Editores. 1993.

GONZALEZ-CARVAJAL SANTABARBARA, Luis. Ideas y Creencias del hombre actual. Santander. Ed. Sal Terrae. 2 ed. enero 1992. 1 ed. mayo 1991.

GONZALEZ RUIZ, José María. La Iglesia a la intemperie. Reflexiones postmodernas sobre la Iglesia. Santander. Ed. Sal Terrae. 1986.

GONZALEZ R. ARNAIZ, Graciano. E. Levinas: Humanismo y Etica. Madrid, Ed. Cincel, 1 reimp, febrero 1992.

GRONDONA, Mariano. Bajo el imperio de las ideas morales. Bs.As., Ed. Sudamericana, 2 ed. enero de 1988.

-----, El posliberalismo. Bs. As. Planeta, 1992.

GUISAN, Esperanza. Manifiesto Hedonista. Barcelona, ed. Anthropos, reimp. marzo 1992, 1 ed. abril 1990.

HASSAN, Ihab. The postmodern turn: Essays in postmodern theory and culture. Columbus, Ohio State University Press, 1987.

HOPENHAYN, Martín. Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la Modernidad en América Latina. Santiago, Chile, FCE, 1 ed. 1994.

IZUZQUIZA, Ignacio. La Sociedad sin Hombres. Niklas Luhmann o la Teoría como escándalo. Barcelona. Anthropos, 1990.

JALIF DE BERTRANOU, Clara Alicia y colab. (comp. y selec.). Actas de las Jornadas de Pensamiento Latinoamericano: "Universidad e Identidad Latinoamericana". Mendoza 15 al 18/11 de 1989. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, EDIUNC Editorial de la Universidad nacional de Cuyo. 1990.

JAMESON, Frederic. Ensayos sobre el posmodernismo. Bs.As. Ediciones Imago-Mundi. 1991.

JARAUTA, Francisco y PALACIOS, X. (Eds.) Razón, ética y política. El conflicto de las sociedades modernas. Barcelona. Ed. Anthropos. 1 ed. 1989.

JAY, Martín. La imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social. (1923-1950). Madrid. Ed. Taurus. 1ed. 1974. reimpresión. 1989.

LAGUNA, Justo Monseñor. El ser social, el ser moral y el misterio. Conversaciones con Julia Constela. Bs. As. Tiempo de Ideas, grupo Editor. 1 ed. mayo de 1993. Prologo de Ernesto Sábato.

LECHNER, Norbert. Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política. Santiago de Chile, FLACSO, noviembre de 1988, 1 ed.

LOIZAGA, Patricio. Mito y sospecha postmoderna. Bs.As., Lexicus, 1990.

LOPEZ GIL, Marta. Filosofía, Modernidad, Posmodernidad. Bs.As. Ed. Biblos. 2 ed. Mayo de 1993.

LOPEZ SORIA, José Ignacio. "Modernidad/Modernización: aproximación conceptual", en: AAVV. Quinto encuentro taller. La Paz, CAAP, 1991, pp. 15-46.

MAcINTYRE, Aladair. Tras la virtud. Barcelona. Ed. Crítica. 1987.

MAFFESOLI, Michael. El tiempo de las tribus. Barcelona, Icaria, 1990.

MALIANDI, Ricardo. Dejar la Posmodernidad. La ética frente al irracionalismo actual. Bs.As., Ed. Almagesto, abril de 1993.

MARGULIS, Mario y otros. La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires. Bs.As. Espasa Calpe, 1 ed. marzo de 1994.

MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco. De máquinas y seres vivos. Santiago, Ed. Universitaria, 1972.

----- . El árbol del conocimiento. Santiago, Ed. Universitaria, 1984.

MATTE LARRAIN, Eliodoro.(comp.). Cristianismo, sociedad libre y opción por los pobres. Una selección de artículos y ensayos. Santiago. CEP. 1988.

MENENDEZ UREÑA, Enrique. La Teoría crítica de la sociedad de Habermas. La crisis de la sociedad industrializada. Madrid. Ed. Tecnos, 1978.

MISGELD, Dieter. Hacia un nuevo humanismo. Modernidad, derechos humanos y educación. Santiago de Chile. PIIIE, 1993.

MORATALLA, Agustín Domingo. Un humanismo del siglo XX: el personalismo. Madrid, Ed. Cincel, 1 reimp., marzo 1990.

NOVAK, Michael. El espíritu del capitalismo democrático. Bs. As. Ed. Tres Tiempos. 1982.

NUDLER, Oscar y KLIMOVSKY, Gregorio (comp.). La racionalidad en debate. Primer Coloquio Bariloche de Filosofía, Tomos I y II. Bs. As., CEAL, 1993.

OBIOLS, Guillermo A. y DISEGNI de OBIOLS, Silvia. Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria. La crisis de la Enseñanza Media. Bs.As., Ed. Kapelusz, 1994.

PASSMORE, John. Filosofía de la Enseñanza. México, FCE, 1 ed. 1983.

RANDLE. P.H. (Editor). Ante el colapso de la educación. Bs.As., OIKOS, 1 de octubre de 1994.

RATZINGER, Joseph. Iglesia y modernidad. La Iglesia frente a los cambios sociopolíticos. Bs.As. Ed. Paulinas. Octubre de 1992.

ROA, Armando. Modernidad y Posmodernidad. Coincidencias y diferencias fundamentales. Santiago, Ed. Andrés Bello, mayo 1995.

SCHAFF, Adam. ¿Qué futuro nos aguarda? Las consecuencias sociales de la segunda revolución industrial. Barcelona. Ed. Crítica. 1985.

SEBRELI, Juan José. El asedio de la modernidad. Crítica del relativismo cultural. Bs. As. Ed. Sudamericana. 4 ed. Febrero de 1992. 1 ed. 1991.

SILLETA, Alfredo. La Nueva Era en la Argentina. ¿Engaño o crecimiento espiritual? Bs.As., Ed. Beas. 1 ed. noviembre de 1993.

SLOTERDIJK, Peter. Crítica de la Razón Cínica I (tomo I). Madrid, Taurus, 1989, orig. 1983 (alemán).

SORMAN, Guy. Los verdaderos pensadores del siglo XX. Bs.As. Ed. Atlántida, 6 ed. 1991, orig. francés 1989.

SPOCK, Benjamín Dr. Adolescencia, agresión y política. Bs.As., Granica Ed., 2 ed. 1972, orig. USA, 1966.

-----, Tu hijo. Madrid, Barcelona, México, Ed.. Daimón, 3 ed., abril 1972.

-----, Tu hijo en tiempos difíciles. Nueva guía para los padres. Bs.As., Ed. Granica, 1 ed. dic. 1974.

TENTI FAFANI, Emilio. La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad. Bs.As. UNICEF/Losada. 1 ed. marzo de 1993.

URANGA, Washington. Para interpretar Santo Domingo. Bs. As. Centro Nazaret. 1 ed. diciembre de 1992.

VAUDAGNA, Erio J. Fin de siglo o la silenciosa metamorfosis. Bs.As., Página 12 Córdoba, 1994.

WALSH, Roger y VAUGHAN, Frances (comp.) Más allá del Ego. Textos de psicología transpersonal. Bs.As., Kairos/Troquel, 1991.

WELLMER, Albrecht. Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno. Madrid, Visor, 1993. 1 ed. 1985.

WEINSTEIN, José. Jóvenes de los '90: ¿"Inmorales", "Incultos", "Apolíticos" o... "Nuevos Ciudadanos"?. Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (C.I.D.E.), Documento de Discusión, N° 3, junio de 1991.

WUTHNOW, R. y otros. Análisis Cultural. La obra de Peter L. Berger, Mary Douglas, Michael Foucault, y Jürgen Habermas. Bs. As. Ed. Paidós. 1 ed. 1988.

ZUNINI, Giorgio. Homo religiosus. Estudios sobre psicología de la religión. Bs.As., EUDEBA, 2 ed., junio de 1977.

3. Revistas Especializadas:

A.A.V.V. "¿Cambiará la Educación?" (Editorial), en: CRITERIO, Bs.As., Año LXVI, N° 2127, 10/02/94, pp. 3-5.

AHUMADA, Rodrigo. "Educación y Modernidad", en: MENSAJE, Santiago, marzo-abril 1992, N° 407, pp. 90-92.

ALLEN, Woody. "Los desasociados del hombre que ríe: entrevista con Woody Allen", en: ENCUENTRO, N° 34, febrero de 1985, Lima/Perú, pp. 140-142.

ANDERSON, Perry. "Modernidad, Posmodernidad y Revolución", en: ZONA EROGENA, Año: IV, N° 13, otoño '93, Bs.As., pp. 38-42.

AMEIGEIRAS, Aldo Rubén. "Identidad cultural y modernización", en: CIAS, REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACION Y ACCION SOCIAL. Año: XLII N° 421. abril de 1993. pp.89-100.

BAZAN, Domingo C. y LARRAIN, Rodrigo. "Algunas tesis en torno a la mutación modernidad-postmodernidad y su nexa con la evangelización", en: ESTUDIOS SOCIALES, N° 73, trimestre 3 , 1992, Santiago, Chile, CPU, pp. 163-172.

BELLUCCI, Alberto G. "El arte al término del segundo milenio", en: CRITERIO, Año: LXIV, 26 de septiembre de 1991, N° 2078, Bs.As., pp. 522-526.

-----". "La parábola posmoderna en la arquitectura y la cultura", en: CRITERIO, Año: LXIII, 14 de junio de 1990, N° 2050, Bs.As., pp. 258-264.

BERGER, Peter L.. "Observaciones acerca de la cultura económica", en: REVISTA DE ESTUDIOS PUBLICOS, N° 40, Primavera 1990. Centro de Estudios Públicos. Santiago de Chile, pp. 11-30.

BÖHM, Winfried. "Educación multicultural y xenofobia. Un problema europeo actual", en: ACADEMIA NACIONAL DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES DE CORDOBA, Vol. X (Estudios en Honor de Pedro J. Frías), Junio de 1994, pp. 1295-1306.

-----, "La situación espiritual del tiempo presente" (texto que sirvió de base para su disertación en la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, el 18 de agosto de 1989, al incorporarse como miembro de esa corporación), en: CRITERIO, N° 2045, Bs.As., Año LXIII, 29/03/90. pp. 81-89.

BORDAS DE ROJAS PAZ, Nerva. "Efectos modernos y postmodernos: marginalidad del hombre y la cultura", en: REVISTA DE FILOSOFIA LATINOAMERICANA Y CIENCIAS SOCIALES. (2 ÉPOCA) Año II, N° 12, Bs.As. agosto de 1987. pp. 89-100.

CALVEZ, Jean-Yves. "Pluralismo y paciencia". en: CRITERIO. Año LXI. N° 2020-21. diciembre 1988. pp. 690-697.

CASASSUS, Juan. "Modernidad educacional y modernización educativa", en: BOLETIN DEL PROYECTO PRINCIPAL, Santiago, OREALC, 1992, N° 28, pp. 33-42.

CATURRELI, Alberto. "Meditación filosófica sobre la continuidad integral de la Argentina", en: LUGONES, Rev. de la Secretaría Ministerio de Educación y Cultura de la Pcia. de Córdoba. Córdoba, N° 2, Enero-Febrero-Marzo, 1970, pp. 11-23.

CENTRO DE ESTUDIOS PUBLICOS (ed). "Cultura y desarrollo económico (mesa redonda)", en: REVISTA DE ESTUDIOS PUBLICOS, N° 40, Primavera 1990. Centro de Estudios Públicos (CEP), Santiago de Chile, pp.31-66.

CIARDI, Fabio o.m.i. "El 'Santo Viaje'", en: UNIDAD Y CARISMAS, N° 11, 1994, pp. 4-12.

CICCHESE, Gennaro. "Oblio e nostalgia del silenzio. Verso un'ermeneutica del silenzio", en: NUOVA UMANITA, N° 84, Novembre-Dicembre, 1992, Anno XIV, Roma, Città Nuova Editrice, pp. 95-112.

COLOM CANELLAS, Antonio J. "Tecnología, educación y conocimiento virtual", en: TECNOLOGIA Y COMUNICACION EDUCATIVAS. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), Año 9, N° 22, Enero-Marzo 1994, pp. 17-25

CODA, Piero. "Cristianesimo e Nichilismo". en: NUOVA UMANITA. anno VII. N° 43. gennaio-febbraio. 1986. Roma. Città Nuova. Ed. pp. 9-30.

CULLEN, Carlos. "La Educación de la Conciencia Moral. Aporías de una profesión, espacios para una ética", en: LA EDUCACION (Revista Interamericana de Desarrollo), Año XXXV, N° 108-110, I-III, 1991, OEA, Washington, pp. 85-100.

------. "¿Qué escuela despide el siglo?", en: CRITERIO, Bs.As., año LXVI, N° 2127, 10/12/1994, pp. 7-10.

CVITANOVIC, Dinko Dr. "Fe, desconstrucción e identidad cultural", en: CUADERNOS DEL MILENIO, Bs.As., N° 4, 1992, pp. 129-136.

DI SANZA DE FERNANDEZ, Silvia. "¿Podemos seguir enseñando desde la neutralidad?", en: CRITERIO, Bs.As., año: LXVI, N° 2127, 10&12/1994. pp. 11-13.

DONINI de CAMBOURS, Ana María. "Aproximaciones al tema de la educación moral", en: CIAS, Revista del Centro de Investigación y Acción Social, Bs.As., año XXXVII, N° 374, julio de 1988, pp. 305-314.

------. "Postmodernidad, juventud y educación", en: FORMAR, marzo de 1991, Año: 2, N° 4, pp. 8-9.

EDWARDS, Anibal. "¿Estamos en la Era Moderna o Post-Moderna? Un balance del trabajo en el Seminario Permanente de ILADES 1989", en: PERSONA Y SOCIEDAD, Santiago, Vol. III, N° 2, 1989, ILADES, pp. 63-95.

ELLACURIA, Ignacio. "Aproximación a la obra completa de Xavier Zubiri", en: ENCUENTRO, N° 29, abril de 1984, Lima/Perú, pp. 137-145.

FEHER, Ferenc. "Comentarios sobre el intermezzo postmodernista". en: REVISTA DE OCCIDENTE. N° 66. Madrid. 1986. pp. 57-74.

FOLSCHEID, Dominique. "En favor del placer", en: ENCUENTRO, N° 27, Noviembre de 1983, Lima/Perú, pp. 80-83.

FOLLARI, Roberto A. "Filosofía y Educación: Nuevas modalidades de una vieja relación", en: REVISTA ARGENTINA DE EDUCACION, Año V, N° 9, Bs.As., AGCE, pp. 7-20.

-----, "Perfil del docente y crisis cultural contemporánea" (I parte), en: NOVEDADES EDUCATIVAS, Bs.As., Año 7, N° 59, noviembre 1995, pp. 42-45.

-----, "Perfil del docente y crisis cultural contemporánea" (II parte), en: NOVEDADES EDUCATIVAS, Bs.As., Año 7, N° 69, diciembre 1995, pp. 40-43.

FUKUYAMA, Francis. "¿El fin de la historia?". en: ESTUDIOS PUBLICOS, N° 37, verano 1990. Santiago. CEP. pp. 5-31.

GARCIA ASTRADA, Arturo. "La esencia del fundamento y la posmodernidad", en: DISCURSO Y REALIDAD, Vol. III, N° 1, abril de 1988, San Miguel de Tucumán, pp. 19-27.

GARCIA ROCA, Joaquín. "La cultura neoconservadora", en: ENCUENTRO, N° 52, Junio de 1989, Lima/Perú, pp. 167-175.

GEBEROVICH, Fernando. "Un avatar de la post-modernidad", en: ORIGEN, Revista de la Fundación Origen, Año 1, N° 1, julio-diciembre de 1988, Bs.As. pp. 43-57.

GONZALEZ-CARVAJAL SANTABARBARA, Luis. "Educar en un mundo postmoderno", en: CONSUDEC, N° 694, 4to. miércoles de junio de 1992. Bs.As. pp. 1176-1184.

HOPENHAYN, Martín. "Esbozo de un incendio ligeramente refrigerado", en: REVISTA CLACSO, Bs.As., 1990, pp. 36-62.

JARAUTA, Francisco. "Sobre los márgenes de la cultura postmoderna", en: CRITERIO Año LXV. 26/03/1992. N° 2087. pp. 85-87. Bs.As.

JEANNIERE, Abel. "La crisis epistemológica de las ciencias humanas. Se vuelve a poner la atención en el sujeto", en: ENCUENTRO, N° 27, Noviembre de 1983, Lima/Perú. pp. 83-89.

JIMENEZ ORTIZ, Antonio. "A vueltas con la posmodernidad (I): los rasgos de la sensibilidad posmoderna". en: PROYECCION TEOLOGICA, N° 36. (1989). Granada. pp. 295-311.

------. "A vueltas con la posmodernidad (II): la teología ante los desafíos de la sensibilidad posmoderna." en: PROYECCION TEOLOGICA. Año XXXVII. N° 156. enero-marzo 1990. Granada. pp. 49-59.

------. "Sensibilidad posmoderna y vida religiosa: el religioso de la tercera edad en una comunidad formativa." en: PROYECCION TEOLOGICA. Año XXXVII. N° 158. julio-septiembre de 1990. Granada. pp. 223-231.

KORINFELD, Daniel. "La escuela también puede transformarse en un 'no lugar'", en: NOVEDADES EDUCATIVAS, Bs.As., Año: 6, N° 42, junio 1994, p. 31.

LARRAIN, Jorge. "Posmodernismo e ideología", en: ESTUDIOS SOCIALES, N° 70, trimestre 4, 1991, Santiago, Chile, CPU, pp. 9-28.

LATHER, Patti. "El posmodernismo y las políticas de ilustración", en: REVISTA DE EDUCACION, Madrid, N° 297, Enero-Abril, 1992, pp. 7-24. orig. 1989. USA, Universidad de Ohio.

LECHNER, Norbert. "Ese desencanto llamado postmoderno", en: PERSONA Y SOCIEDAD, Santiago, Vol. III, N° 1, 1989, ILADES, pp. 7-20.

LENZEN, Dieter. "Mito, metáfora y simulación- perspectivas de pedagogía sistemática en la posmodernidad", en: EDUCACION, Vol 38, Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las Ciencias Pedagógicas. Ed. por el Instituto de Colaboración Científica. Tübingen. 1989. pp. 73-95.

LEWROWICZ, Ignacio. "Escuela y posmodernidad: dificultades de la palabra en la cultura de la imagen", en: NOVEDADES EDUCATIVAS, Bs.As., Año: 6, N° 39, marzo 1994, p. 10.

LUSTIGER, Jean-Marie. Card. "La novedad de Cristo y el post-modernismo. (Lección para la Universidad de Augsbourg. Viernes 18-11-1989)". en: COMMUNIO. N° 22. 1990. Santiago. pp. 18-26.

LUZI, Mario. "Dal frammentario dl'unita (Intervista di P.Lubrano)", en: NUOVA UMANITA, N° 79, Gennaio-Febbraio, 1992, Anno XIV, Roma, Città Nuova Editrice, pp. 103-113.

LYOTARD, Jean-François. "Reescribir la modernidad". en: REVISTA DE OCCIDENTE. N° 66. año 1986. Madrid. pp. 23-33.

LLACH, Juan J. "la Argentina entre la tradición y la posmodernidad". en: CRITERIO. Año LXI. N° 2020-21. Bs. As. diciembre de 1988. pp. 698-709.

MARDONES, José María. "Modernidad y posmodernidad (I). Un debate sobre la sociedad actual." en: RAZON Y FE. Tomo 214. N° 1056. España. septiembre-octubre de 1986.

-----, "Un debate sobre la sociedad actual. Posmodernidad y cristianismo (II)". en: RAZON Y FE. Tomo 214. N° 1057. España. noviembre de 1986. pp. 325-334.

MARTIN TERRA, Joao Evangelista. s.j. "Modernidad, ateísmo, secularización e Iglesia". en: COMMUNIO. N° 22. 1990. Santiago. pp. 5-11.

MARUCCI, Mónica. "Modernidad y Posmodernidad como claves de nuestra identidad nacional. Reportaje a Nicolás Casullo. Primera parte.", en: FILO VA CON LA GENTE. Año: 2, N° 6, julio-agosto 1993. Bs.As. Publicación coordinada por la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. pp.10-12.

MATAMORO, Blas. "Pessoa, posmoderno", en: CUADERNOS HISPANOAMERICANOS, N° 475, Enero de 1990, Madrid, pp. 65-74.

MATURANA, Humberto. "Ontología del conversar", en: PERSONA Y SOCIEDAD, Santiago, Vol. III, N° 2, 1989, ILADES, pp. 9-28.

MATTUS, Teresa y PRESSACO, Fabián. "¿Modernización es la clave? Análisis de tres conceptos a la luz de la teoría crítica de Jürgen Habermas", en: PERSONA Y SOCIEDAD, Vol. VIII, N° 1-2, 1994. Santiago de Chile, ILADES, pp. 117-136.

MENENDEZ UREÑA, Enrique. "La Escuela de Frankfurt o el desencantamiento de la modernidad". en: MENSAJE. N° 314. noviembre de 1982. Vol XXXI. Santiago. pp. 637-639.

METHOL FERRE, Alberto. "Iglesia, modernidad y posmodernidad", en: CUADERNOS DEL CLAEH. N° 60. Montevideo, 2 serie, Año 16 1991/4. pp. 59-62.

METZ, J.B. "Breve apología de la narración", en: CONCILIUM, N° 85, 1973, Madrid, pp. 222-238.

MILBANK, John. "El final de la ilustración: ¿posmoderno o postsecular", en: CONCILIUM, N° 244, Diciembre 1992, Navarra, pp. 63-76 (971-984).

MORANDE, Pedro. "La crisis del paradigma modernizante", en REVISTA NEXO. N° 4, Montevideo, pp.68-80.

MUÑOZ, Jacobo. "Inventario provisional (Modernos, postmodernos, antimodernos)", en: REVISTA DE OCCIDENTE. N° 66. año 1986. Madrid. pp. 2-22.

NORÓ, Jorge Eduardo. "Educar en el mundo en que vivimos: propuestas y alternativas en el marco de la posmodernidad", en: CONSUDEC, Bs.As., Año XXXIII, N° 776, 4 miércoles de noviembre de 1995, pp. 36 (476)-42 (482).

NUDLER, Oscar. "Homogeneidad versus babelización: un falso dilema", en: NOVEDADES EDUCATIVAS, Bs.As., Año: 8, N° 68, agosto 1996, pp. 8-10.

OBIOLS, Guillermo A. "La escuela secundaria y el alumno adolescente en las condiciones de posmodernidad", en: NOVEDADES EDUCATIVAS, Bs.As., Año: 5, N° 37, diciembre 1994, p. 8.

------. "Sociedad posindustrial y cultura posmoderna", en: NOVEDADES EDUCATIVAS, Bs.As., Año: 6, N° 40, abril 1994, p. 4-5.

OCHOTORENA, Juan Miguel. "¿Qué posmodernidad?", en: NUESTRO TIEMPO, Revista mensual de cuestiones actuales, N° 406, abril de 1988, Vol. LXXIV, Navarra. Ediciones de la Universidad de Navarra. pp. 78-89.

ONETTO, Fernando. "Diseño del crecimiento humano", en: NOVEDADES EDUCATIVAS, Bs.As., Año: 6, N° 40, abril 1994, p. 2-3.

------. "La escuela a los tribunales", en: NOVEDADES EDUCATIVAS, Bs.As., Año: 5, N° 37, diciembre 1994, p. 3.

PARDO, José Luis. "Filosofía y clausura de la modernidad". en: REVISTA DE OCCIDENTE. N° 66. año 1986. Madrid. pp. 35-47.

PAULSTON, Rolland. "Interpretaciones del cambio educativo en América Latina", en: LA EDUCACION (Revista Interamericana de Desarrollo), Año XXXV, N° 108-110, I-III, 1991, OEA, Washington, pp. 49-77.

RAUHE, Hermann. "Música 'pop' y canciones de moda - discusión crítica de un fenómeno de masas", en: EDUCACION, Vol 38, Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las Ciencias Pedagógicas. Ed. por el Instituto de Colaboración Científica. Tübingen. 1989. pp. 45-72.

RICHARD, Nelly. "Latinoamérica y la postmodernidad". en: REVISTA DE CRITICA CULTURAL. N° 3. abril de 1991. Santiago. pp. 15-19.

RIOS, Rubén H. "El nihilismo planetario. Trabajos de un pensar diferente", en: REVISTA DE FILOSOFIA LATINOAMERICANA Y CIENCIAS SOCIALES. (2 época) Año VII, N° 17, Bs. As. marzo de 1992. pp. 41-52.

RORTY, Richard. "Habermas y Lyotard sobre la posmodernidad", en: REVISTA DE OCCIDENTE, N° 85, Junio de 1988, Madrid, pp. 71-92.

-----". "Una esperanza social: Unger, Castoriadis y el ensueño de un futuro nacional", en: REVISTA DE OCCIDENTE, N° 90, Noviembre de 1988, Madrid. pp. 79-102.

ROY SINGH, Raja. "Cambiar la educación en un mundo que cambia", en: NOVEDADES EDUCATIVAS, Bs.As., Año: 5, N° 32, julio 1994, p. 3-5.

SALVAT, Pablo. "Crisis y nuevo paradigma (otro sendero para la educación)", en: MENSAJE, Santiago, marzo-abril 1992, N° 407, pp. 88-90.

SAUX, Edgardo Ignacio. "Reflexiones sobre la condición posmoderna y sus proyecciones jurídicas", en: REVISTA DE JURISPRUDENCIA ARGENTINA, Junio 28 de 1995, N° 5939, Bs.As., pp. 2-14.

SCANNONE, Juan Carlos s.j.. "El debate sobre la modernidad en el mundo noratlántico y en el Tercer Mundo", en: CONCILIUM, N° 244, Diciembre 1992, Navarra, pp. 115-125 (1023-1033).

SCHULTZ, Margarita. "Posmodernismo, una ética de la conciliación", en: CUADERNOS DE ETICA. N° 9, junio de 1990, Bs.As. pp. 67-79.

SERRANO, Edgar J. "Nuevos desafíos para el cristianismo: ¿del rechazo moderno a su desecho pos los postmodernos?" en: PERSONA Y SOCIEDAD, Vol. VIII, N° 1-2, 1994. Santiago de Chile, ILADES, pp. 167-187.

SLESINKI, Robert. "El postmodernismo y los recursos del oriente cristiano". en: COMMUNIO. Año VII. N° 22. 1990. Santiago. pp. 27-39.

SPADARO, A. s.j. "El viaje entre el extravío y la promesa", en: UNIDAD Y CARISMAS, N° 11, 1994, pp. 13-18.

SUAREZ, Gerardo Adrián. "La posmodernidad y sus desafíos a la conciencia y vida cristiana". en: CIAS, REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACION Y ACCION SOCIAL. Año: XLII N° 423. Junio de 1993. Bs. As., pp.227-238.

-----, "Santo Domingo, IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. América Latina: ¿Moderna o postmoderna?, un debate que comienza", en: LABARO. REVISTA DE LA FEDERACION DE CIRCULOS CATOLICOS DE OBREROS. Año: 58, N° 457, marzo-julio de 1993.,Bs. As., pp. 5-6.

-----, "Una mirada en los albores del Tercer Milenio. El aporte de Martín Buber a la filosofía de la educación", en: CIAS. Revista del Centro de Investigación y Acción Social. Año XLIV, N° 441, abril de 1995, Bs. As., pp. 99-113.

SÜNKER, Heinz. "Educación e Ilustración o: ¿la pedagogía vs. la postmodernidad", en: EDUCACION, Vol 49/50, 1994, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, República Federal de Alemania, pp. 89-109.

TORO. Alfonso de. "Postmodernidad y latinoamérica (con un modelo para la narrativa postmoderna)", en: REVISTA IBEROAMERICANA, N° 155-156, Vol LVII, abril-septiembre 1991. University of Pittsburgh. USA. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana. pp. 441-467.

TRACY, D. "Dar nombre al presente". en: CONCILIUM. año XXVI. N° 227. Madrid. 1990. pp. 81-107.

UDIAS VALLINA, A. "Más allá de las respuestas de las ciencias", en: CONSUDEC, N° 717, 2 miérc. junio de 1993. p.1552.

UGALDE, Luis. s.j. "La educación moral y el reto del siglo XXI. Una perspectiva interdisciplinaria", en: CIAS, REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACION Y ACCION SOCIAL. Año: XLII N° 421. abril de 1993. pp.101-125.

UREÑA PASTOR, Manuel, Obispo de Ibiza. "La postmodernidad está servida. Pero ¿qué significa y adonde va? Orígenes, esencia y manifestaciones de esta nueva cultura". en: VIDA NUEVA. Madrid. N° 1673. 18-02-1989. pp. 25(393)-34(402).

VALADIER, Paul. "Posibilidades del mensaje cristiano en el mundo del mañana", en: CONCILIUM, N° 244, Diciembre 1992, Navarra, pp. 151-161, (1059-1069).

VALVERDE, Carlos. "Así nació la 'modernidad'", en: ENCUENTRO, N° 52, Junio de 1989, Lima/Perú, pp. 119-123.

VAN der VLOET, Johan. "La fe ante el desafío postmoderno". en: COMMUNIO. N° 22. 1990. Santiago. pp. 12-17.

VERGARA D. Raúl. "La virtud frente a la crisis moral (la propuesta de Alasdair Mac Intyre)", en: PERSONA Y SOCIEDAD, Vol. VIII, N° 1-2, 1994. Santiago de Chile, ILADES, pp. 245-256.

WAISMAN, Marina. "La ciudad descentrada", en: AZZURRA. Revista del Istituto Italiano di Cultura de Córdoba., Año: III, 1995, N° 5-6, pp. 46-49.

WEINRICH, W. "Teología narrativa", en: CONCILIUM, N° 85, 1973, Madrid, pp. 210-221.

ZANGHI, Giuseppe María. "Considerazioni su un'ontologia del l'unita e della distinzione" en: NUOVA UMANITA, N° 79, Gennaio-Febbraio, 1992, Anno XIV, Roma, Città Nuova Editrice, pp. 11-26.

----- "Chiesa icona della Trinita, per il dialogo e l'annuncio" en: NUOVA UMANITA, N° 84, Novembre-Dicembre, 1992, Anno XIV, Roma, Città Nuova Editrice, pp. 55-66.

----- "Identita e dialogo", en: NUOVA UMANITA, Anno I, N° 4-5, luglio-ottobre 1979. pp.7-22.

4. Ponencias:

BOGARD, W. "Sociology in the absence of the social. The significance of Baudrillard for contemporary social thought". Trabajo presentado en la Conferencia Anual de la Pacific Sociological Association, Las Vegas, Nevada, abril de 1988.

BÖHM, Winfried. "San Agustín y el problema de la Educación Cristiana en los umbrales del tercer milenio", (ponencia presentada en Córdoba/Argentina el 15-06-95), (mimeo).

CULLEN, Carlos. "El debate modernidad-postmodernidad y su incidencia en la cuestión educativa", en: Educación y Postmodernidad. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, UCC, 1990.

GONZALEZ DORADO, P. Antonio s.j.. La religiosidad popular ante el acontecimiento de la postmodernidad, ponencia presentada en el Seminario "Hacia la IV Conferencia". CELAM, Instituto Teológico-Pastoral ITEPAL, Bogotá, Colombia, 8 al 26 de julio de 1991. (mimeo).

PAVAN, Antonio. "Jacques Maritain: Il futuro dei cristiani oltre il Post-Moderno", (ponencia presentada en el Convegno Internazionale: Jacques Maritain o la Post-Modernia Cominciata. Roma, 21-23 ottobre 1993).

ROIG, Arturo Andrés "La filosofía latinoamericana ante el 'descentramiento' y la 'fragmentación' del sujeto. Una respuesta a las relaciones entre Filosofía, Ciencia y Sociedad", Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Filosofía del Comahue, 28 al 30 de septiembre de 1994, Universidad nacional del Comahue, Neuquén, Argentina. (mimeo).

SCHWEIZER, Luisa Margarita. Dos vivencias del Humanismo: Latinoamérica y Europa. Disertación en la apertura de la 2ª cohorte del Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, setiembre de 1991. (mimeo).

SUAREZ, Gerardo Adrián. "Posmodernidad y Educación. La unidad en la diversidad, una respuesta filosófica, frente a la crisis educativa actual", Comunicación presentada en las Primeras Jornadas de Filosofía del Comahue, 28 al 30 de septiembre de 1994, Universidad nacional del Comahue, Neuquén, Argentina. (mimeo)

5. Trabajos sin editar:

BARBERAN, Marcelo A. Mircea Eliade y el "Vacio Interior". Bs.As., (mimeo), 1993.

FLORES, Fernando L. y VARELA G. Francisco J. Educación y Transformación. Preparemos a Chile para el siglo XXI. Berkeley-París-Madrid, julio 1993-febrero 1994 (mimeo).

REPUBLICA ARGENTINA, MINISTERIO DE ECONOMIA Y OBRAS Y SERVICIOS PUBLICOS, SUBSECRETARIA DE ECONOMIA LABORAL Y SOCIAL. Aportes para una definición de las orientaciones del nivel polimodal. Bs.As., marzo de 1995, (mimeo).

SCHWEIZER, Luisa Margarita. Pedagogía personalista. Concepto y Problemas sobresalientes en la discusión del pensamiento de Winfried Böhm. Universidad católica de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, (mimeo), s/f.

------. Una teoría pedagógica de la escuela: ¿existe esto?. Un boceto del problema. Córdoba, 1994 (mimeo).

SUAREZ, Gerardo Adrián. El Cristianismo frente al desafío de la postmodernidad. El Ideal de Unidad, una hermenéutica trinitaria, como respuesta creadora a esta problemática. Santiago, Chile, ILADES, (mimeo) Tesis de Maestría, enero de 1992.

------. Proyecto de Tesis Doctoral. Córdoba, Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Católica de Córdoba, Febrero de 1994, (mimeo).

6 Artículos Periodísticos:

ACUÑA, Claudia. "No somos ángeles. Confesiones de dos lolitas", en : VIVA, Bs.As., 26/06/94, pp. 43-49.

ANDALO, Paula. "Casi todo es posible en las tiras", en: CLARIN, Bs.As., 9 de junio de 1993, p. 21.

------. "El 'juego del rol' convocó a más de 300 jóvenes en la Ciudad Universitaria", en: CLARIN, 12 de junio de 1994, Bs.As., pp. 38-39.

AUGE, Marc . "Los espacios del futuro", en: CLARIN, REVISTA DEL 50 ANIVERSARIO. Bs.As., 28/08/95, pp. 86-91.

AULICINO, Jorge. "Qué tienen los jóvenes en la cabeza", en: CLARIN, Segunda Sección, 19 de diciembre de 1993, Bs.As., pp. 1-5.

------. "Las nuevas tribus urbanas", en: CLARIN, Segunda Sección, 22 de mayo de 1994. Bs.As., pp. 1-5.

CARDELLE, Frank. "La nueva revolución del hombre", en: UNO MISMO, N° 28, Abril de 1992, Santiago/Chile, pp. 74-79.

CARDOZO, Oscar Raúl. "Entrevista a Mario Bunge", en: CLARIN, (Cultura y Nación), Bs.As., jueves 7 de abril de 1994, pp. 2-3.

CLIVAGIO, Graciela. "El inquietante fin de siglo", en: REVISTA CLARIN, Bs.As., 22/08/93, pp. 22-25.

COMMISSO, Sandra. "Camino a la fama", en: REVISTA CLARIN, Bs. As., 22/05/94, PP. 16-20.

FEINMANN, Pablo. "La economía de mercado como ideología", en: PAGINA 12, Bs.As., 1993, p. 32.

FINKELSTEIN, Oscar. "El peligroso surf, sobre rieles", en: REVISTA CLARIN, Bs.As., 1993, pp. 10-11.

GERGEN, Kenneth J. "Estoy saturado.¿Qué nos ha dejado el posmodernismo?", en: UNO MISMO, Bs.As., N° 124, octubre de 1993. pp. 34-39.

GILABERT, Gustavo. "Los nuevos solteros", en: VIVA, Bs.As., 03/07/94, pp. 76-83.

HALPERIN, Jorge. "'El amor romántico es algo progresista', entrevista a Anthony Giddens", en: CLARIN, Bs.As., 22/03/95, pp. 18-19.

-----, "Un antropólogo observa el sueño. Charla con el francés Marc Augé, autor de los 'No lugares' y de la Etnología del Subte", en: CLARIN, Bs.As., 16/10/94, pp. 18-19..

IBARLUCIA, Ricardo. "Reagan es posmoderno" (entrevista a Jean Baudrillard), en: EL PORTEÑO, Bs.As., enero 1987, Año V, N° 61, pp. 54-57.

IOLOSA, Isabel y DONOSO, Juan Pablo. "Los chilenos de fin de siglo", en: APSI, N° 444, del 22/02 al 7/03 de 1993. Santiago de Chile. pp. 11-15.

KANDEL, Pablo. "La vida es juego". (Entrevista a John Harsanyi, premio Nobel de Economía 1994, por su teoría de los juegos), en: CLARIN, Bs.As., 2 Sección, 26/03/1995, p. 16.

KOCIUMBAS, Flavia. "Postmodernismo. El cambio de los hábitos y los consumos", en: CONTACTO, Villa Carlos Paz, s/f, pp. 18-19.

LANATA, Jorge. "El valor del dinero", en: PAGINA 12, Bs.As., 9/6/1993, p. 32.

LEGGEWIE, Claus. "¿Hijos de Mayo del '68?", en: CLARIN, 23/04/93, p.19.

LESER, Eric. "200 gerentes dominan el mundo", en: CLARIN, Bs.As., 2 de marzo de 1995, p. 19.

LOPEZ, Sandra. "La moda de los lofts. Vivir sin paredes", en: REVISTA CLARIN, Bs.As., 30/01/94, pp. 16-18.

LOTERSZTAIN, Gabriela. "Hombres frente al espejo", en: REVISTA CLARIN, Bs.As., 30/01/94, pp. 8-10.

LYSEBETH, Andre van. "La inabarcable divinidad del presente", en: UNO MISMO, N° 28, Abril de 1992, Santiago/Chile, pp. 32-37.

MARCHI, Sergio. "Depeche Mode. La moda que incomoda", en CLARIN, Espectáculos, jueves 7 de abril de 1994, Bs.As., pp. 1-3.

MARKIK, Mario. "Primero yo, después yo", en: NOTICIAS, 7 de julio de 1991, Bs.As., pp. 72-79.

MARTIN, Mónica. "Los nuevos solteros", en: VIVA, Bs.As., 03/07/94, pp. 76-83.

OSTREJ, Luis. "Los nuevos trabajadores de la convertibilidad", en: CLARIN, Bs.As., 10 de julio de 1994, Suplemento Económico, pp. 1-5.

QUEZADA, Juan Andrés. "Luz Casal. La chica del bolero" y "En el bar con Joaquín Sabina" (entrevista), en: REVISTA APSI, N° 444, 22/02 al 07/03/93, Año: XVI, Santiago de Chile, pp. 44-48.

RATZINGER, Joseph. "El riesgo de reducir la fe a sentimiento", en: EL MERCURIO, Santiago de Chile, Domingo 20 de mayo de 1990, E3.

SAINZ, Carola. "Amores de una sola noche", en: VIVA, Bs.As., 31/07/94. pp.50-55.

----- "Nuevas Parejas", en: VIVA, Bs.As., 24/07/94, pp.52-59.

SANCHEZ Matilde. "Todo tiempo pasado, ¿fue mejor?", en: CLARIN, segunda sección, Bs.As., 31 de julio de 1994. pp. 1-5.

STEINDLT-RAST, David. "La fe como manantial", en : UNO MISMO, N° 116, febrero de 1993, Bs. As. pp. 82-85. Trad.:Leandro Wolfson.

SUBERCASEAUX, Julio. "Modernidad y Post-Modernidad", en: LOS TIEMPOS, Año: I, N° 11, del 15 al 28/02/93. Santiago, Chile. p. 37.

SUST, Denise A. "Barreras que llevan a la droga", en : CLARIN, Cartas al país, Bs.As., 13 de abril de 1993. p. 16.

TORRES, Enrique. "Casi nada serio en realidad", en: CLARIN, Bs.As., 9 de junio de 1993, pp.20-21.

VATTIMO, Gianni. "La nueva experiencia estética", en : EL PAIS, Madrid, 1/08/87.

7. Diccionarios y Enciclopedias:

ABBAGNANO, Nicola. Diccionario de Filosofía. México, FCE, 1 ed. en ital.1961, 11 reimp. cast.1994.

FERRATER MORA, José. Diccionario de Filosofía Abreviado. Bs. As., Ed. Sudamericana, 16 ed, enero de 1986

REALE, Giovanni y ANTISERI, Darío. Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo tercero. Del romanticismo hasta hoy. Barcelona. Ed. Herder. 1988.

AGUINIS, Marcos. Elogio de la culpa. Bs.As., Planeta, 1993.

ALLEN, Woody. Guión de Delitos y Faltas. Barcelona, Tusquets Ed., 1 ed. marzo 1992.

CAMUS, Albert. El mito de Sísifo. Bs.As. Ed. Losada. 4 ed. 1963.

COUPLAND, Douglas. Generación X. Barcelona, Ediciones B S.A., 2 reimp., mayo de 1994, 1 ed. noviembre de 1993.

ECO, Umberto. Apostillas a el Nombre de la Rosa. Bs.As., Ed. Lumen, Ed. de la Flor, 4 ed. sept. 1989.

-----, El péndulo de Foucault. España. Bompiani-Lumen. 2ed. octubre de 1989.

-----, La Isla del día de antes. Barcelona, Ed. Lumen, 1 ed. 1995.

GAARDER, Jostein. El mundo de Sofía. Novela sobre la Historia de la Filosofía. Madrid, Ed. Siruela, 15 ed., junio de 1995, orig. 1991, Oslo.

HUXLEY, Aldous. Un mundo feliz. Caracas., Ed. José Javier Americano, 2 ed. octubre de 1952.

JOYCE, James. Ulises. Bs.As., Santiago Rueda Ed., 1945. Orig. Trieste/Zurich/París 1914-1921, Traducido en Bs.As., por J.Salas Subirat, 1940-45.

KUNDERA, Milan. La despedida. Bs.As. Tusquets, Editores. julio de 1986, checo. (1973)

-----, La insoportable levedad del ser. Bs. As. Tusquets, Editores. 7 ed. junio de 1990.